

VERA MÓNICA DE SOUSA NOGUEIRA

**A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR,
COMO AJUDA TÉCNICA, PARA ESTIMULAR E
REFORÇAR AS APRENDIZAGENS DE UM ALUNO
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS,
NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA**

Orientadora: Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2011**

VERA MÓNICA DE SOUSA NOGUEIRA

**A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR,
COMO AJUDA TÉCNICA, PARA ESTIMULAR E
REFORÇAR AS APRENDIZAGENS DE UM ALUNO
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS,
NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA**

Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor, no Curso de
Mestrado em Ciências de Educação – Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da
Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2011

Resumo

Este projecto de intervenção fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, centrou-se na utilização do computador, como ajuda técnica, e teve como objectivo estimular e reforçar as aprendizagens de um aluno com necessidades educativas especiais, na aprendizagem da leitura e da escrita, no âmbito da língua portuguesa e da socialização, em ambiente inclusivo.

E foi a letra que utilizámos para identificar o aluno, que apresentava dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, frequentava o 4º Ano, embora, de acordo com a sua professora, estivesse ao nível do 2º ano.

Como as interacções na turma e com a turma são essenciais para a aprendizagem de todos, propusemo-nos implementar actividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os alunos do turma e, particularmente, do aluno E, favorecendo as competências sociais de todos os alunos.

Os objectivos definidos para o aluno E, bem como as actividades realizadas tendo o computador como recurso, permitiram-lhe fazer aprendizagens significativas nas competências académicas, tanto na leitura como na escrita.

As actividades realizadas na sala de aula, permitiram que o aluno E se interessasse e conseguisse fazer parte das mesmas e principalmente da aprendizagem. Como tal foram usadas em sala de aula, abrangendo a turma numa aprendizagem conjunta e não diferenciada.

Consideramos que esta intervenção permitiu uma mais-valia no nosso percurso e enriquecimento pessoal e profissional, consciencializando-nos para a importância de continuarmos a desenvolver estratégias que favoreçam sempre aprendizagens inclusivas para os alunos, não só com dificuldades de aprendizagem mas para todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Inclusão, Dificuldades de Aprendizagem, Computador, Investigação-acção.

Abstract

This intervention project based on the assumptions and procedures of the action-research, focused in the use of the computer, as technique aids, and had as objective to stimulate and to strengthen the learnings of a student with special educative needs, in the learning of reading and writing, in the scope of the portuguese language and the socialization, in inclusive environment.

E was the letter that we used to identify the student, who presented difficulties of learning in reading and writing; he attended the 4th year, although he was at level of 2nd year, according to his teacher.

As the interactions in the class and with the class are essential for the students learning, we decided to implement specific activities for the development of the learning of reading and writing of all the students of this class and, particularly, of that student, improving the social abilities of all the students.

The defined aims for the student and, as well as the carried through activities having the computer as a resource, allowed him to make significant learnings in the academic abilities, both in the reading as in the writing.

The activities carried through in the classroom allowed that the student showed interest and obtained to be part of the same ones and mainly in the learning. So the activities were used in classroom including the group in a joint and not differentiated learning.

We consider that this intervention allowed to one more value in our personal and professional enrichment, making us more aware of importance to continuing to develop strategies that always favor inclusive learnings for the students, not only with difficulties of learning but for all the students with or without special educative needs.

Keywords: Inclusion, Difficulties of Learning, Computer, Action-research.

Índice

INTRODUÇÃO.....	7
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 Escola e Educação Inclusiva.....	10
1.2 Dificuldades de Aprendizagem	15
1.2.1 Evolução do conceito de Dificuldades de Aprendizagem	15
1.2.2 Classificação das Dificuldades de Aprendizagem	19
1.2.2.1 Dificuldades de Aprendizagem Desenvolvimentais.....	20
1.2.2.2 Dificuldades de Aprendizagem Académicas	21
1.2.3 Causas das Dificuldades de Aprendizagem	23
1.2.3.1 Factores Biológicos	27
1.2.4 Características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem	29
1.2.5 Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Pedagógica.....	33
1.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e/ou Educação Especial.....	35
2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	37
2.1 Caracterização do trabalho	37
2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	39
2.2.1 Pesquisa Documental	39
2.2.2 Observação.....	40
2.2.3 Sociometria	41
2.2.4 Entrevista	43
2.3 Procedimentos para a recolha e análise de dados	46
2.3.1 Pesquisa Documental	46
2.3.2 Observação.....	46
2.3.3 Sociometria	47
2.3.4 Entrevista	48
3 CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS	49
3.1 Caracterização do contexto escolar	49
3.2 Caracterização da turma	51

3.2.1	Caracterização estrutural.....	51
3.2.2	Caracterização dinâmica	52
3.3	Caracterização do aluno E.....	53
4	PLANO DE ACÇÃO	55
4.1	Pressupostos teóricos.....	55
4.2	Problemática e Questão de Partida	56
4.3	Planificação da Intervenção.....	57
4.3.1	Planificação, realização e avaliação da Intervenção a longo prazo	57
4.3.2	Planificação, realização e avaliação da Intervenção a curto prazo	61
4.3.2.1	Novembro e Dezembro.....	61
4.3.2.2	Janeiro, Fevereiro e Março	70
4.3.2.3	Abril, Maio e Junho	78
5	AVALIAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO.....	86
6	REFLEXÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
	APÊNDICES	96

Índice de Apêndices

APÊNDICE I.....	I
APÊNDICE II.....	XII
APÊNDICE III	XIV
APÊNDICE IV	XVIII
APÊNDICE V	XX
APÊNDICE VI	XXII
APÊNDICE VII.....	XXIV
APÊNDICE VIII	XXVI
APÊNDICE IX	XXVIII
APÊNDICE X	XXX
APÊNDICE XI	XXXII
APÊNDICE XII.....	XXXV
APÊNDICE XIII	XL

Índice de Quadros

QUADRO 1 - PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A LONGO PRAZO	58
QUADRO 2 - PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A CURTO PRAZO DE 3 DE NOVEMBRO A 15 DE DEZEMBRO	62
QUADRO 3 - PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A CURTO PRAZO DE 13 DE JANEIRO A 9 DE MARÇO.....	70
QUADRO 4 - PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A CURTO PRAZO DE 20 DE ABRIL A 1 DE JUNHO	78

Introdução

O presente Projecto de Intervenção surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, devido à necessidade de aprofundar conhecimentos e de encontrar respostas que se enquadrassem numa intervenção pedagógica adequada às características e necessidades dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem (D.A.), alunos estes que constituem a maior percentagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Como professora de educação especial de vários alunos com D.A., preocuparam-nos as suas dificuldades, demonstradas ao nível das competências sociais e académicas, entre outras, agravadas frequentemente com a sua falta de motivação, falta de empenho, falta de interesse, falta de concentração, falta de autonomia e criatividade e falta de hábitos e métodos de trabalho, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

A nossa intervenção decorreu, assim, daquelas preocupações, tendo em conta que o trabalho desenvolvido em grupo/turma e com o grupo/turma a que o aluno E, como o referiremos neste trabalho, pertencia, potenciaria as aprendizagens de todos e, em particular, as do nosso aluno.

Para isso, definimos e implementámos estratégias de intervenção, de forma a reforçar as competências e aptidões, de um aluno com NEE, na aprendizagem da leitura e da escrita.

O alvo da nossa intervenção foi uma criança com 9 anos de idade, com D.A. na leitura e na escrita, que frequentava o 4º Ano de Escolaridade, mas cujas aprendizagens se situavam ao nível do 2º ano de Escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico e se encontrava inserido numa sala de aula regular.

Para a elaboração do nosso trabalho, optámos como metodologia de investigação, a investigação-acção.

Ao elaborar a nossa pergunta de partida, procurámos que se pudesse adaptar às condições escolares, que estivesse enraizada na nossa realidade escolar e que fosse sentida como uma necessidade na nossa prática profissional. Assim, surgiu a seguinte questão: “Será que o computador, como ajuda técnica, facilita as aprendizagens dos alunos a nível da leitura e da escrita, sobretudo as de um aluno que tem dificuldades de aprendizagem neste âmbito?”

Definimos como objectivos deste projecto:

- desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os alunos do grupo/turma e, particularmente, de um aluno com dificuldades de aprendizagem;
- melhorar as competências sociais do aluno E e do grupo, promovendo actividades de aprendizagem inclusiva no grupo/turma e com o grupo/turma.

Neste sentido resolvemos utilizar o computador, como estratégia, para estimular e reforçar as competências e aptidões, destas crianças.

A sociedade deve valorizar todas as pessoas, permitindo o seu desenvolvimento e facultando a cada aluno em situação considerada de D.A., uma educação inclusiva que promova a sua autonomia emocional e cognitiva dos alunos.

É da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas.

Para podermos responder à questão colocada e para atingir os objectivos a que nos propomos, procurámos recolher todo um manancial de informação sobre esta temática, para nos ajudar a programar uma intervenção adequada para o aluno E.

O Projecto está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico da temática em estudo, na qual é feita uma abordagem referente à escola e educação inclusiva, à temática dificuldades de aprendizagem, bem como às tecnologias de informação e comunicação na educação e/ou educação especial.

No segundo capítulo, apresentamos o enquadramento metodológico, onde para além de caracterizarmos o nosso trabalho, definimos e apresentámos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que utilizámos e os procedimentos para a recolha e análise dos dados recolhidos.

Num terceiro capítulo, caracterizámos o aluno E assim como os contextos no qual o aluno está inserido. Para esta caracterização, tivemos em atenção o cruzamento de dados provenientes dos vários instrumentos e técnicas utilizadas.

No quarto capítulo é apresentado o plano de acção que inclui os pressupostos teóricos, a questão de partida e a planificação da intervenção.

Para terminar apresentamos a avaliação global da intervenção seguida das reflexões finais, reflectindo acerca do desenvolvimento desta intervenção, no que diz respeito ao

contributo que a mesma nos deu, do ponto de vista pessoal e profissional e relativamente às estratégias que fomos implementando com o aluno E e a turma onde este se insere.

Na apresentação do trabalho, seguiram-se as normas APA (American Psychological Society).

1 Enquadramento Teórico

1.1 Escola e Educação Inclusiva

Na actualidade vivemos em termos educativos, uma fase que é resultado da evolução da sociedade e da importância que esta atribui à educação. É no seguimento desta situação que se assiste a uma consciência social que dá ênfase à importância do papel desempenhado pela educação e, em particular, o papel educativo imprescindível da escola.

O Sistema Educativo ao ter como finalidade realizar a promoção permanente da educação de todos os Portugueses, tem obrigatoriamente que promover a educação, respeitando a especificidade de cada indivíduo, o que implica um ajustamento a todos os indivíduos, partindo do conhecimento do que são as suas necessidades educativas.

A educação tornou-se um dos principais instrumentos sociais à disposição da sociedade tendo em vista a construção de um mundo mais equilibrado e harmonioso.

É neste âmbito que surge a questão da Escola Inclusiva, que se encontra directamente relacionada com as crianças com NEE e com a sua integração social.

O termo NEE surge pela primeira vez no Warnock Report, em 1978. Segundo este, o conceito de NEE, considera que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma necessidade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

A Escola Inclusiva rege-se por uma estratégia educacional, que ambiciona a nível escolar contribuir para uma educação e socialização das crianças, assim como também pretende assegurar a sua integração social.

Segundo Porter (1997, citado por Rodrigues, 2001), a integração está centrada no aluno, resulta de resultados diagnóstico-prescritivos, é elaborado um programa para o aluno e a colocação é adequada às necessidades deste. A inclusão está centrada na sala de aula, na resolução de problemas em colaboração, nas estratégias para os professores e na sala de aula que favorece a adaptação e o apoio.

Birch (1974, citado por Jimenéz, 1997) define integração escolar como “um processo que pretende unificar a educação regular e especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (p. 29).

A National Association for Retarded Citizens considera que:

a integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a implementação de uma variedade de alternativas apropriadas ao plano educativo para cada aluno, permitindo a máxima integração escolar e social entre os alunos deficientes e não deficientes durante o dia escolar normal (Jiménez, 1997, p. 29).

É no início dos anos 90 que a política educativa portuguesa, através de importantes diplomas legais, se torna mais clara quanto à responsabilização da escola na educação dos alunos com NEE. A garantia e gratuidade da escolaridade obrigatória a nível do ensino básico para todas as crianças, incluindo as que apresentavam deficiência; a introdução e a adequação de medidas a aplicar de acordo com as NEE foram alguns aspectos contemplados na legislação que se consideram relevantes para uma política integradora.

Porém é sobretudo no Decreto-Lei nº 319/91, nitidamente influenciado pela legislação americana e inglesa, que este paradigma é explícito com clareza. Este novo diploma vem decretar o regime educativo especial que “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE”.

A escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte de entidades oficiais, principalmente depois da Conferência Mundial sobre NEE, realizada em 1994 em Salamanca.

A mesma declaração foi também assinada por Portugal e vem reforçar a idéia de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender todos juntos, uma vez que o princípio da igualdade de oportunidades deve ser tido em conta, para que se possa realmente falar de uma escola para todos.

Nesta declaração o conceito de NEE abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” no ensino regular (citado em Madureira & Leite, 2003).

A Declaração de Salamanca é muito clara em relação às escolas regulares de orientação inclusiva: “(...) constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Unesco, 1994, p. 10).

Actualmente o Decreto-lei nº3/2008 integra, tal como a Declaração de Salamanca, alguns documentos que reiteram a promoção de uma escola democrática e inclusiva, concordante com as características e necessidades de todas as crianças, incluindo aqueles que possuam desvantagens severas, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Assim o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiências que possuam, frequentarem as escolas e o consequente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, assume-se como um direito humano.

Assiste-se a movimentos que apelam, cada vez mais, para uma escola inclusiva, uma escola que seja “de todos e para todos, em que a cada aluno seja dada uma voz (...) onde cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo” (Rodrigues, 2003, p. 122).

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com a comunidade. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

O modelo de escola inclusiva incentiva a criação de uma escola que possa educar todos com qualidade e sem discriminação. Contudo, sabemos que um longo caminho importa percorrer para que este ideal, aceite por toda a comunidade científica e técnica, que se ocupa da problemática das pessoas com deficiência, seja uma realidade efectiva.

As escolas inclusivas valorizam a diversidade desenvolvendo estratégias de apoio ao sujeito, para que alcancem o máximo desenvolvimento que sejam capazes (Zabalza, 1999).

Para Correia (2008) a inclusão é mais do que um juízo de valor, trata-se de uma forma de melhorar a qualidade de vida, surgindo a educação como uma forma de oferecer oportunidades, opções, recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades individuais de cada um.

Vayer e Roncin (1992) afirmam que:

é a presença do outro, daquele com quem nos sentimos confiantes, que permite à criança reconhecer-se; e ela não pode reconhecer-se a não ser que o parceiro aceite a sua pessoa e acessoriamente as suas propostas; a comunicação, logo a troca, é uma necessidade fundamental do ser. Estas trocas que se situam a todos os níveis do ser: emoções, acções, palavras, objectos... implicam a adaptação dos interlocutores em presença, portanto, o reconhecimento recíproco; e quanto mais diferente for o outro, com mais facilidade será reconhecido. É o paradoxo da comunicação, pois só pode haver trocas na complementariedade das pessoas, logo, na diferença (p. 17).

Segundo Correia (2008), estes pressupostos determinam uma legislação que consagra o direito à educação de todas as crianças; mesmo aquelas que são portadoras de deficiências profundas. No entanto, é grande a discrepância entre os princípios legais estabelecidos, relativamente à inclusão e as reais condições criadas. Reconhece-se assim que no nosso país as medidas legislativas se têm confrontado, nesta matéria, com grandes obstáculos à sua implementação.

Assim, a “Escola para Todos” rompe com a escola tradicional, onde as crianças com problemas, não tinham possibilidade de ter uma resposta eficaz às suas necessidades especiais e caracteriza-se por ser:

uma escola aberta à diversidade, onde se espera que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais, sem prejudicar os outros, mas ao contrário, beneficiando todos os alunos, pelo que traz de mudança e renovação e por todos os novos recursos e serviços com que vai contar (Jiménez, 1997, p.21).

Ainscow et al. (1997) falam-nos de dois aspectos fundamentais para que a escola inclusiva/escola para todos seja uma realidade:

- a ajuda que deve ser dada ao professor, para que se consiga assegurar a aprendizagem de todos os alunos independentemente das suas necessidades;
- a reestruturação da escola de forma a apoiar os professores nesse processo.

Assim, só a articulação de esforços tornará possível e efectiva a escola inclusiva, passando o conceito para uma realidade eficaz.

Mas, para que a inclusão se manifeste de uma forma plena têm de existir factores de mudança em termos de gestão escolar, como: liderança eficaz; envolvimento da equipa de profissionais com alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e de reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa (Madureira & Leite, 2003).

A implementação prática destes princípios constitui ainda um processo difícil e lento, uma vez que as escolas e os professores não estão suficientemente preparados para as exigências que uma escola inclusiva supõe. As dificuldades decorrem da “ falta de condições estruturais nas escolas e ausência de preparação profissional (Madureira & Leite, 2003). Por isso, é tão importante a formação especializada; a reorganização da rede escolar; a reestruturação da gestão pedagógica e administrativa das escolas; a descentralização e contratualização e a estabilidade do corpo docente.

Não obstante o caminho já percorrido, interessará conjugar esforços e recursos para um trabalho integrado, plurisectorial e pluridisciplinar, que envolva instituições e serviços públicos ou privados, com uma definição clara dos objectivos a atingir e das atribuições que a cada sector incumbem, para que, em vez do quadro de algum modo dispersivo, ainda vigente, surjam estruturas operativas devidamente organizadas e coordenadas que propiciem um trabalho articulado, onde prontifiquem as actuações em rede e em parceria.

A educação inclusiva, como direito universal, requer políticas que garantam que todos os cidadãos recebam uma educação de qualidade em equidade e excelência; que todos disponham dos recursos necessários (económicos, humanos, didácticos, técnicos e

tecnológicos), garantindo-os a qualquer criança ou jovem, independentemente das suas condições pessoais, sociais, económicas, culturais, geográficas, étnicas ou de outra natureza.

1.2 Dificuldades de Aprendizagem

1.2.1 Evolução do conceito de Dificuldades de Aprendizagem

O termo Dificuldades de Aprendizagem (D.A.) é amplamente utilizado no campo da educação e tem vindo a ser usado num conjunto muito diversificado de crianças, dificultando a aceitação de um critério capaz de diminuir algumas confusões actualmente existentes. Assim muitos termos foram utilizados para descrever as crianças com D.A..

Citaremos alguns dos termos utilizados pelos vários investigadores para classificar crianças com D.A., segundo um estudo feito por Victor da Fonseca (1984):

- dificuldade de leitura adquirida (Lordat, 1843);
- impercepção (Broadbent, 1872-1876);
- cegueira verbal congénita (Kussman, 1877) passando pelas dislexias (1898-1942), alexias, distúrbios, disfunções, síndromas, dificuldade visomotoras, hiperactividade, etc, dificuldades específicas da linguagem (Orton Society, 1969), problemas emocionais e de comportamento (Shaefer, 1973-1978).

A partir destes termos, vários autores tentaram encontrar definições capazes de fazer entender esta problemática.

A definição de D.A. surge em 1962 por Kirk, que sobrevalorizou a componente educacional, retirando assim o “estigma clínico” que até aí prevalecia. De Kirk até à actualidade surgiram várias definições de D.A., mas a de Kirk ainda se encontra actualizada por centrar as D.A. nos processos inerentes à linguagem e no rendimento académico.

Quanto à evolução gradual das D.A., poder-se-á considerar quatro fases denominadas: fase de fundação, fase de transição, fase de integração e fase contemporânea, segundo os critérios de Wiederholt (1974, citado por Cruz, 1999).

A fase de fundação, estende-se de 1800 a 1930, o autor refere que alguns médicos se basearam em observações clínicas, para formularem princípios teóricos sobre as D.A.. As suas observações centraram-se em estudos de adultos, que tinham sofrido uma lesão ou um derrame cerebral e interessaram-se pelo estudo das desordens da linguagem falada, escrita e posteriormente pelas perspectivas perceptivo-motoras.

Na fase de transição, entre 1930 e 1963, para além do contributo dos médicos, começam a interessar-se pelo problema das D.A. psicólogos e educadores. Estes começam a estudar os problemas das crianças com NEE, comparando os resultados obtidos nesses estudos, com os resultados obtidos com os adultos, nos estudos efectuados a investigadores da

fase da fundação. Começou-se a traduzir os postulados teóricos em práticas reeducativas, desenvolvendo-se instrumentos, que permitiam uma avaliação mais cuidada da criança, elaborando programas úteis de intervenção que tinham em conta as necessidades específicas de cada uma delas no processo de aprendizagem.

Segundo Casas (1994, citado por Cruz, 1999), após estas duas fases, ficaram criadas as condições adequadas, para que as D.A. fossem reconhecidas como uma área específica, com um objecto de estudo e uma actividade própria, o que aconteceu na fase de integração (1963 a 1980).

Desde os anos oitenta à actualidade, na fase contemporânea tem-se vindo a acentuar a tendência para alargar o diagnóstico e a intervenção para além das idades escolares, procurando-se com maior precisão a sua definição. A partir dos anos sessenta, tanto a definição como a etiologia das D.A. têm-se tornado cada vez mais ambíguas. Para o autor, existe discordância entre cientistas e investigadores, bem como confusão entre todos aqueles que trabalham com crianças ou jovens, que apresentem D.A..

Correia (1991) refere que em 1963, em Nova Iorque, um grupo de pais reuniu numa conferência nacional patrocinada pelo Fund for Perceptually Handicapped Children e nela, Samuel Kirk, um dos oradores, usou na sua comunicação o termo “dificuldades de aprendizagem”, definindo como:

um atraso, desordem, ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de deficiência mental, privação sensorial, privação cultural ou factores pedagógicos (p. 38).

De acordo com o autor, o termo foi muito bem aceite, pelo que especialistas e pais estavam conscientes de que as tarefas e os ambientes educacionais deveriam ser alterados, para permitirem uma melhor aprendizagem à criança com D.A.. Pretendiam criar um processo educativo, que tivesse em conta as características e as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança.

O termo D.A. começou a ser utilizado, graças a Samuel Kirk, tornou-se muito popular e deu origem a várias definições.

Para Fonseca (1999) o termo D.A. tem sido aplicado a uma população muito heterogénea de crianças, o que tem vindo a dificultar a aceitação de um critério único, complicando o acesso a um consenso no diagnóstico e na aplicação de estratégias educacionais.

Abordaremos de seguida, por ordem cronológica, definições de alguns autores que, pela sua importância e aceitação, nos parecem relevantes.

Myklebust (1964, citado por Fonseca 1999) define as D.A. como “défices na aprendizagem em qualquer idade, sendo essencialmente causadas por desvios no Sistema Nervoso Central e que não são provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou factores psicogenéticos” (p.244).

A Review of Educational Research chegou à seguinte definição:

- 1- As D.A. constituem um ou mais défices nos processos essenciais da aprendizagem, que necessitam de técnicas especiais de educação;
- 2- As crianças com D.A. apresentam discrepância entre o nível de realização esperado e o atingido em linguagem falada, leitura, escrita e matemática;
- 3- As D.A. não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais e/ou a falta de oportunidades de aprendizagem (Fonseca, 1999, p. 245).

Bateman (1965, citado por Correia, 1991) definiu a criança com D.A. como sendo:

aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa, entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, acompanhadas ou não por uma disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental, privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (p. 39).

Clements (1966, citado por Correia, 1991) usou o termo disfunção cerebral mínima, ao referir-se

a crianças de inteligência próxima da média, que possuíam certas dificuldades na aprendizagem e no comportamento, as quais se encontram associadas a desvios de funções do sistema nervoso central, tais desvios podem ser manifestados por um conjunto de combinações de incapacidades na percepção, conceitualização, linguagem, memória, controlo da atenção, impulsividade e função motora (p.37).

Contudo, de acordo com o autor, em finais dos anos sessenta, o termo disfunção cerebral mínima começou a ser contestado, tornando-se num termo inútil, usado indiscriminadamente para rotular todos aqueles que não obtinham sucesso escolar.

Segundo a National Advisory Committee on Handicapped Children, (1968, citado por Fonseca, 1999) uma criança com D.A. é:

uma criança com aptidões mentais adequadas, adequados processos sensoriais, estabilidade emocional, que tem um limitado número de deficiências específicas nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos, que impedem a eficiência da aprendizagem. Estas podem ser manifestadas por desordens: na recepção da linguagem e sua compreensão, no pensamento, na expressão oral, na leitura, na escrita, na ortografia, ou na aritmética (p.246).

Mas esta definição ainda deixava dúvidas quanto à identificação da criança que apresentasse D.A. não contribuindo para responder às suas necessidades educativas. Como tal, a definição de D.A. tem sido modificada ao longo dos tempos.

Kirk e Gallagher (1996) fazem referência a um factor psicológico ou neurológico intrínseco à criança que inibe ou interfere no desenvolvimento normal das operações mentais, da linguagem e dos programas escolares académicos. Nem todas as crianças, com discrepância entre o seu potencial e a sua realização académica, têm D.A.. Crianças em idade escolar com problemas académicos diagnosticados e com condições intrínsecas identificáveis como, deficiência mental ou sensorial e distúrbio emocional sério, não são consideradas crianças com D.A.. Crianças com condições extrínsecas como, falta de oportunidades para aprender, a não frequência da escola, instrução inadequada e condições adversas do ambiente, podem apresentar dificuldades académicas, mas não são crianças com D.A..

É de salientar que, o autor adverte que não se deve interpretar a definição como uma solução para os problemas da criança, mas que, com base nela, se elaborem métodos de ensino apropriados e diversificados, resultantes de uma maior aproximação entre os resultados da investigação e as práticas escolares.

Estas são as definições de D.A. que, em nosso entender, são as mais representativas. Por um lado, manifestam os consensos a que chegaram investigadores, associações e instituições de estudo e assistência e por outro lado, caracterizaram períodos diferentes de concepções e conhecimentos que evidenciam uma mudança no modo de abordar a questão.

Segundo Fonseca (1999), não haverá definições ideais e umas podem ser efectivamente mais bem aceites que outras. No entanto, um aspecto que dificulta a clarificação terminológica é o que põe em causa as manifestações comportamentais e não as neurológicas, uma vez que os aspectos mais observados são de natureza psicológica. A definição da criança com D.A. é ainda pouco clara, mas imprescindível para definir meios de identificação.

Tendo em conta que “as definições de D.A. permitem diferenciar amplos grupos de indivíduos, Torgesen e Wong (1986), Adelman e Taylor (1986) consideram necessário fazer uma clarificação de D.A. com relevância, quer para a investigação, quer para o diagnóstico e intervenção” (citado por Rebelo, 1993, p.80).

1.2.2 Classificação das Dificuldades de Aprendizagem

Existe uma grande variedade de modelos de classificação de D.A., por isso, referiremos os que nos parecem ser mais relevantes.

Segundo Fonseca (1999) as D.A. “constituem um problema multicomplexo, com dificuldades na identificação, diagnóstico e clarificação em termos psiconeurológicos, que necessita de ser baseado em factos e investigações fidedignas” (p.273).

Na perspectiva de Quirós e Schrager (1978, citado por Fonseca, 1999) e de acordo com o autor, as D.A. podem-se subdividir em primárias e secundárias.

As D.A. primárias englobam as aquisições especificamente humanas, dependentes dos processos receptivos da linguagem falada, escrita e quantitativa. Não cabem no âmbito de qualquer deficiência e são caracterizadas por sinais difusos de ordem psiconeurológica. Os factores de privação cultural e os de cariz sócio económico não entram em linha de conta.

As D.A. secundárias compreendem a taxionomia da deficiência e estão relacionadas com factores médicos (deficiências sensoriais, mentais ou doenças crónicas prolongadas, lesões cerebrais ou outras causas que envolvam directamente o sistema nervoso central). As suas causas são bem conhecidas porque resultam de limitações ou deficiências devidamente diagnosticadas.

Fonseca (1999) refere que:

dado a ambiguidade e a impressão dos termos e dos estudos sobre as D.A., é necessário e urgente aprofundar cuidadosamente o diagnóstico e justifica-se basear a sua classificação na hierarquia da linguagem, visto ser a principal faceta da aprendizagem humana. Tal taxionomia permitirá determinar a existência de uma ou mais variáveis etiológicas, criando meios de diagnóstico intra-individual orientadores de métodos adequados de intervenção pedagógica (p.277).

Adelman e Taylor (1986, citado por Rebelo, 1993) sugerem um esquema de classificação, que integra toda a espécie de problemas de aprendizagem, apontando pistas para investigações futuras. Estes autores dividem as mesmas em quatro categorias, que não devem ser vistas isoladamente, mas numa perspectiva de múltiplas influencias e de mútuo relacionamento:

Problema de Tipo I – São problemas de aprendizagem que resultam da inadequação dos ambientes de ensino ao aluno e à sua disfuncionalidade. Estão directamente ligados aos problemas relacionados com a escola como, condições físicas na escola, materiais e meios de ensino, aptidões científicas e pedagógicas dos professores, práticas de ensino, organização e gestão da sala de aula. Têm a ver também, com os problemas dos ambientes familiares como,

conflitos conjugais, situações de divórcio, atitudes de desleixo, desinteresse pelo progresso escolar da criança e pobreza linguística e cognitiva dos lares.

Problema de Tipo II – São problemas que têm origem em factores intra-individuais conjugados com factores ambientais. Cada aluno, embora integrado num grupo, tem características linguísticas, cognitivas e morais próprias, constituindo componentes essenciais na determinação do seu comportamento. Incluem-se as dificuldades escolares, resultantes da inadequação do ensino às potencialidades, e as características ambientais do aluno.

Problema de Tipo III – São problemas denominados primários ou específicos, também chamados por distúrbios, e atribuídos a disfunções cerebrais mínimas, que interferem na percepção e no processamento linguístico. Não provêm de dificuldades exteriores ao indivíduo, nem de nenhum dos grupos de deficiências estabelecidas e reconhecidas. Abrange os problemas incluídos nas noções de dislexia, disortografia e discalculia.

Problema de Tipo IV – São problemas consequentes de deficiências sensoriais e motoras, como a paralisia cerebral, deficiências intelectuais e emocionais graves e autismo.

Para alguns autores, as D.A., podem ser abordadas segundo duas perspectivas:

- a desenvolvimental;
- a académica.

1.2.2.1 Dificuldades de Aprendizagem Desenvolvimentais

De acordo com Kirk e Gallagher (1996):

as D.A. desenvolvimentais referem-se aos desvios no desenvolvimento de uma série de dificuldades psicológicas e linguísticas, que normalmente se desenvolvem à medida que a criança cresce. Essas dificuldades, muitas vezes, mas nem sempre, estão associadas a deficiências na realização escolar. A ligação entre estes dois factores nem sempre é clara. Algumas dificuldades em leitura tem sido associadas a falhas perceptivas e motoras mas algumas crianças com estas dificuldades aprendem a ler. Em alguns casos a associação entre as dificuldades relativas ao desenvolvimento e as dificuldades académicas podem ser descritas como uma falta de habilidade de pré-requisito (p.370).

Para estes autores, antes das crianças aprenderem a escrever, devem desenvolver certas habilidades como, coordenação dos movimentos dos olhos e da mão, memória e capacidade de sequência. Referem também que, para aprender a ler, as crianças precisam de ter capacidade e memória para a discriminação visual e auditiva, capacidade para ver relações e capacidade para concentrar a sua atenção.

Passaremos a apresentar, alguns problemas de aprendizagem relativos ao desenvolvimento, sugeridos por Kirk et al. (1984, citado por Cruz, 1999).

Problemas de Linguagem – São as D.A. mais comuns, observados a nível pré-escolar. Habitualmente a criança não fala ou não responde adequadamente a ordens ou declarações verbais.

Problemas de Pensamento – Caracterizam-se pelas dificuldades para operações cognitivas de formação de conceitos, solução de problemas e associação de ideias. A solução de problemas é uma forma de comportamento cognitivo na hierarquia da aprendizagem. Requer análise e síntese de informação, ajudando o indivíduo a reagir ou a adaptar-se a situações novas e diversas. A formação de conceitos é representada pela capacidade de classificar objectos e acontecimentos. Os problemas de pensamento estão estritamente ligados aos da linguagem.

Problemas de Memória (visuais ou auditivos) – Estão relacionados com a incapacidade para lembrar ou relembrar o que foi ouvido, visto ou experimentado. As crianças podem ter dificuldades em aprender a ler, através de um método baseado em relembrar visualmente o motor, na atenção, percepção, memória, capacidade para ouvir, falar, leitura, palavra.

Problemas de Atenção – A atenção é um pré-requisito necessário para aprender determinada tarefa. Como tal, refere-se à capacidade de seleccionar alguns dos numerosos estímulos auditivos, tácteis, visuais, cinestésicos que se impõem ao organismo.

Problemas Perceptivo-motores e outros – As crianças que demoram a compreender o significado de símbolos e palavras escritas, podem ter uma dificuldade específica de descodificação visual ou na recepção visual.

1.2.2.2 Dificuldades de Aprendizagem Académicas

As D.A. académicas referem-se aos problemas específicos que os alunos têm durante a sua vida escolar, nomeadamente com os conteúdos e processos, que precisam aprender, para dominar os temas académicos. O conjunto das áreas académicas, com as quais os professores mais se preocupam, referem-se a uma inibição ou bloqueio para aprendizagem da leitura, soletração, expressão escrita e aritmética, estas desordens são observadas ao nível da idade escolar e de modo geral, há uma grande discrepância entre o potencial da criança e a sua realização académica (kirk et al., 1984, citado por Cruz, 1999).

De acordo com Fonseca (1999), existem três problemas específicos das D.A. académicas: dislexia, desordens na escrita e discalculia.

Dislexia

Segundo o grupo de investigação da Dislexia Evolutiva e do Analfabetismo no Mundo (1968, citado por Fonseca, 1999), “A dislexia compreende a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural” (p.48).

A criança com D.A. da leitura não revela deficiência auditiva, motora, intelectual ou emocional. Ela compreende a linguagem falada e utiliza-a, mas tem dificuldades em aprender a ler.

As principais causas nas dislexias traduzem-se, na maioria dos casos, em deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial, sucessão temporal e outros factores ligados a uma desorganização da motricidade, que impedem a ligação entre os elementos constituintes do discurso e as formas gráficas que o simbolizam. Quando a criança não sabe ordenar os aspectos corporais no espaço e no tempo, dificilmente se poderá orientar na diferenciação da esquerda para a direita, que caracteriza a horizontalidade da leitura. Com dificuldade de localização corporal, a criança desintegra as funções espaciais e desorganiza as funções temporais, ao mesmo tempo que não estrutura a noção de intervalo e sucessão de sons, manifestando uma imaturidade rítmica que limitará a evolução das suas aprendizagens escolares. A aptidão para a leitura exige a maturidade de factores perceptivo-motores e simbólicos, que muitas vezes não são proporcionados à criança.

Desordens na Escrita

A escrita é um processo output e requer a translação dos sons da fala em equivalentes visuo-simbólicos, as letras. A escrita depende da percepção auditiva, da discriminação e da memória sequencial auditiva. Como sistema visual-simbólico, converte pensamentos, sentimentos e ideias em símbolos gráficos. A disgrafia é referida como uma dificuldade na cópia de letras e palavras. A criança fala e lê mas não consegue executar padrões motores, para escrever. A disgrafia é considerada uma apraxia, que afecta o sistema visuo-motor.

Na disortografia, a criança comunica oralmente, copia, escreve palavras por ditado, mas não consegue organizar os seus pensamentos e expressá-los, segundo regras gramaticais.

Os resultados de investigações feitas, numa perspectiva psicolinguística, assinalam que é necessário desenvolver na infância capacidades e aptidões, com o processo de leitura e escrita. É importante que a criança possua um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível de compreensão como da expressão.

Discalculia

A matemática pode ser pensada como um sistema de linguagem com símbolos numéricos, em vez de palavras ou letras.

Segundo Conh (1961, citado por Cruz, 1999) discalculia “compreende a dificuldade em realizar operações matemáticas, associadas a problemas de reavaliação de números, de cálculo e de aplicação de instruções matemáticas” (p. 208).

Por outras palavras, é uma incapacidade de compreensão dos números e das suas operações. É uma incapacidade de organização espacial, que dá origem a uma impossibilidade operativa, por incorrecta colocação dos números e por desconexão lógica das propriedades, que os ligam. Trata-se de um problema de relação de espaço e de manipulação de algarismos, que impedem as operações lógicas, dedutivas e formulativas. Contar, numerar, seriar é fundamental agir, tocar e manipular objectos. Interessa desenvolver na criança a possibilidade de representação dos algarismos.

Podemos concluir que, uma vez que os investigadores usam abordagens diferentes, não é possível tirar conclusões sobre os tipos de classificação de D.A. No entanto, é necessária uma abordagem que clarifique as múltiplas influências e mútuo relacionamento das dificuldades.

1.2.3 Causas das Dificuldades de Aprendizagem

Do ponto de vista educacional, a etiologia de uma condição raramente tem importância, uma vez que não altera o programa e o professor usa o currículo, ajudando a criança a subir passo a passo na escada do desenvolvimento.

No entanto, é importante que um professor com este tipo de crianças saiba as causas das D.A., para ajudar no diagnóstico e na recuperação das mesmas. Inúmeros investigadores têm tentado identificar os factores que inibem a capacidade de aprender de uma criança.

Lesão Cerebral

De acordo com Correia (1991), muitos investigadores dizem que as causas das D.A. são essencialmente por uma disfunção do sistema nervoso cerebral. Como este sistema funciona como um processador de informação, uma disfunção em qualquer um dos processos pode afectar a capacidade da criança, para aprender, ou seja, as variações genéticas, as irregularidades bioquímicas e o trauma cerebral podem fazer com que o cérebro funcione anormalmente, vindo a produzir, desordens significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, da fala, da leitura, da escrita e da matemática.

Segundo Fonseca (1999) a aprendizagem é essencialmente dependente da organização neurológica do cérebro. As lesões cerebrais, para além de afectarem os processos receptivos, integrativos e expressivos, interferem com variadíssimos subprocessos de tratamento e ordenação de informação, base principal da aprendizagem simbólica. A disfunção cerebral altera, não só a aprendizagem como também o comportamento emocional, nascendo as relações de causa efeito, que se tornam cada vez mais complexas no processo de desenvolvimento.

Em consequência das dificuldades da relação existente entre a lesão cerebral e as D.A., têm surgido outras teorias.

Algumas destas teorias, realçam o facto de que o trabalho escolar não se combina com as capacidades específicas e estilos de aprendizagem da criança, criando por sua vez as D.A..

Atrasos de Maturação

Segundo Correia (1991):

as dificuldades reflectem uma maturação lenta dos processos visual, motor da linguagem e de atenção, que constituem a base do desenvolvimento cognitivo. Dado que toda a criança com dificuldades de aprendizagem possui conjuntos diferentes de imaturidade, ela difere quanto ao estilo e velocidade de progresso nos vários estádios ou fases de desenvolvimento (p. 63).

A teoria do atraso de maturação diz que os estádios de desenvolvimento da criança obedecem a uma sequência ordenada, havendo um atraso no índice de maturação de certas partes específicas do cérebro. O apoio para esta teoria baseou-se em estudos, que mostraram que alunos com D.A. obtiveram melhores resultados, quando lhes foi concedido mais tempo para funcionar, uma vez que possuem processos mais lentos.

Estilos Cognitivos

A teoria dos estilos cognitivos evidencia o facto de que as tarefas escolares podem contribuir para o aparecimento de problemas de aprendizagem ao exigirem demais de uma criança quando esta não está preparada para os resolver. Estilo cognitivo conceptual, assim definido por Correia (1991), é “como sendo uma forma como a criança percebe, recorda e resolve problemas, ao interagir e estar no mundo” (p. 69)

A forma de interacção como o meio, pode auxiliar ou prejudicar a criança, impedindo-lhe o sucesso em determinadas tarefas específicas. Isto porque cada criança aprende e executa determinadas coisas bem e outras não, dependendo do tipo de tarefas de aprendizagem, que podem ou não estar de acordo com os seus estilos cognitivos individuais. Estas crianças aprendem bem quando a tarefa se apropria aos seus estilos preferidos ou quando lhes são ensinadas estratégias mais adequadas. Estratégias estas que exigem uma consciencialização cognitiva e uma actividade de consciencialização cognitiva e uma actividade dirigida intencionalmente, para um fim, reflectindo o grau de motivação e atenção de aprender, que assegura, mantém e organiza os esforços necessários à aprendizagem. Estas crianças apresentam uma maior dependência nas suas actividades intelectuais, menos perseverança, mais impulsividade e maior dificuldade em compreender e realizar direcções, não podendo, assumir um papel activo na sua aprendizagem.

Teorias Ambientais

As teorias ambientais são vistas como possíveis barreiras à realização da criança. Entre outros factores, os que impedem a criança de aprender até ao máximo do seu potencial são: classes sociais, má nutrição e estimulação insuficiente, motivação e diferença sócio-económicas, factores do envolvimento e privação cultural, clima adverso e ensino inadequado.

Na nossa sociedade o sucesso escolar está dependente das estruturas linguísticas, que por sua vez são diferentes nas crianças das várias classes sociais.

As condições mínimas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem de uma criança são um bom ambiente familiar ou social, que forneça quantidade e qualidade de oportunidades. Enquanto permanecerem as necessidades biológicas e afectivas nas crianças desfavorecidas, pouco se pode fazer face às estruturas cognitivas.

Para um bom desenvolvimento dessas estruturas é necessário uma base afectiva forte, segurança, aceitação, compreensão, reforço, etc. Prova disso são as percentagens mais elevadas de D.A. nos estratos sociais mais baixos.

Cruickshank e Hallahan (1973, citado por Kirk e Gallagher, 1996) sugerem, com base nos dados recolhidos nos seus estudos “que a má nutrição grave, no início da vida, pode afectar o sistema nervoso central e consequentemente a aprendizagem, e o desenvolvimento de uma criança” (p. 377).

Embora os estudos sobre o cérebro humano seja muito reduzido, os dados existentes sugerem que, quanto mais cedo ocorrer a má nutrição, maior é o perigo de lesão cerebral permanente, sendo a sua recuperação difícil, dado que o cérebro atinge 80% do seu crescimento nos três primeiros anos de vida.

Estudos realizados evidenciaram que a privação cultural influencia o desenvolvimento do potencial cognitivo do indivíduo e constitui uma barreira no desenvolvimento das potencialidades próprias do deficiente mental.

As duras condições sociais a que as crianças muitas vezes estão sujeitas, são causadoras de inúmeros problemas de conduta e de aprendizagem. Tais como: excessivas tarefas caseiras, quartos e camas super-povoados com crianças e adultos, habitações sem sanidade básica e envolvimento pobre.

Por outro lado, a privação cultural pode ser observada nos bairros pobres, onde frequentemente existe a falta de variedade de estimulação ou a estimulação excessiva e desorganizada, por vezes inadmissível.

Problemas e impulsividade de comportamentos por oposição ao pensamento reflexivo ilustram um estado cerebral adverso à aprendizagem.

Para Fonseca (1999), a privação sensorial, traduzida por uma falta de estimulação no ambiente da criança, pode afectar-lhe a maturação do cérebro e consequentemente, criar-lhe problemas de aprendizagem. É através da acção prática e concreta que se forma a consciência da criança reflectindo a sua história com o mundo exterior. O desenvolvimento da criança não resulta de uma perspectiva biológica, mas da experiência social. Ela evolui com base na interacção que a mesma tem com o adulto socializado. Assim, a criança abandonada num meio natural adquire adaptações biológicas em vez de adquirir adaptações socializadas. A sua adaptação ao meio ambiente depende de uma longa socialização.

A motivação é um factor determinante no nível de realização escolar, ou seja, as diferenças existentes entre as realizações escolares das crianças são atribuídas, maioritariamente, às diferenças de motivação que possuem.

Casas sugere (1994, citado por Cruz, 1999) que:

nos meios socioeconómicos menos favorecidos as aprendizagens básicas, sobretudo a linguagem, estão revestidas de características que pouco vão fomentar as aprendizagens escolares posteriores, pelo que estes indivíduos se encontram numa situação claramente desvantajosa relativamente aos seus companheiros quando se trata de alcançar os objectivos marcados para o contexto escolar” (p. 87).

Segundo o mesmo autor, “os valores e procedimentos de educação mantidos por diferentes classes sociais, podem interferir na geração das D.A. pela sua mediatização do processo de estimulação que o indivíduo recebe” (Cruz, 1999, p. 87).

O mesmo autor refere ainda, que, “existem dados suficientes que põem em evidência que as estratégias e valores educativos mantidos pelas classes socioeconómicas baixas não favorecem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e pessoal requerido no contexto escola” (Cruz, 1999, p. 87).

Um dos factores que contribui em grande parte para os problemas de aprendizagem da criança, é a qualidade de ensino. Quando se verifica uma discrepância entre o tipo de tarefas escolares e as características de aprendizagem da criança, esta geralmente passa pelo insucesso escolar.

O que não quer dizer que não haja outros factores a considerar, também impeditivos de uma boa aprendizagem, tais como: as capacidades e aptidões do professor, conhecimento do desenvolvimento normal e das diferenças individuais por parte do professor, materiais desapropriados, metodologias pouco motivadoras e ensino desajustado às características.

Segundo Casas (1994, citado por Cruz, 1999) “todas estas deficiências favorecem em larga medida o surgimento de comportamentos como a falta de atenção, o desinteresse, a falta de motivação, etc., os quais são incompatíveis com aprendizagem adequada” (p. 88).

1.2.3.1 Factores Biológicos

Os factores biológicos podem ser genéticos (pré, peri e pós natais) e bioetiológicos (neurobiológicos, neurofisiológicos e neuropsicológicos).

O potencial de aprendizagem é parcialmente herdado, não esquecendo que o meio pode actuar como facilitador ou não do desenvolvimento.

Segundo Finucci (citado por Fonseca, 1984):

os factores genéticos, por vezes negligenciados em muitos trabalhos e perspectivas, por outros exageradamente considerados, permitem notar todavia, que algumas D.A. são de natureza familiar... várias histórias familiares de dislexia demonstram aí presença de factores-genéticos responsáveis por padrões neurológicos herdados, implicando provavelmente no desenvolvimento de competências linguísticas, competências psicomotoras e competências cognitivas (p. 113).

Quanto aos factores pré, peri e pós natais são poucos os estudos feitos sobre a influência destes factores, devido ao difícil controlo das características da amostra, o estatuto socioeconómico, os tipos de dados e os seus locais de recolha.

Contudo, Mercer (1994, citado por Cruz, 1999) refere que as causas pré-natais “têm sido relacionadas entre os problemas de aprendizagem, tendo mesmo sido encontradas correlações entre situações de álcool e de drogas por parte da mãe durante a gravidez e situações posteriores de D.A. por parte das crianças (p. 86).

Por outro lado, nas causas peri-natais, segundo Kirk e Chalfant (1984, citado por Cruz, 1999) são “incluídas a prematuridade, a anóxia e as lesões devidas a danos com os instrumentos médicos”, Mercer (1994, citado por Cruz, 1999) adiciona as “situações de parto prolongado” e Casas (1994, citado por Cruz, 1999) e Fonseca (1984, citado por Cruz, 1999) acrescentam “os partos induzidos e o baixo peso à nascença” (p. 86, 87).

Por fim, as causas pós-natais segundo Casas (1994, citado por Cruz, 1999) “incluem tanto os traumatismos e acidentes, que podem deixar sequelas neurológicas, como toda uma série de enfermidades infecciosas que podem afectar igualmente o cérebro ou outras partes do sistema nervoso central” (p.87).

Dentro dos factores bioetiológicos, os mais esquecidos no estudo das D.A. surgem das disfunções no processamento da informação auditiva e visual. Problemática esta que resulta de uma certa imaturidade, neurológica mais sensível nos rapazes do que nas raparigas.

Alguns factores genéticos e bioteológicos, que podem ser de natureza neurobiológica e neuropsicológica, podem influenciar a organização neurológica do cérebro e consequentemente a aprendizagem.

Existem crianças com D.A. que não acusam lesões mínimas no cérebro ou disfunções psiconeurológicas e há outras que evidenciam essas lesões (por exemplo: na dislexia).

Segundo alguns trabalhos de investigação de autores como: Bannatyne (1971), Boder (1971) e Benson Gschwind (1969), estes factores podem ser: Envolvimento intrauterinos desfavoráveis (embriopatias, etc); Variações genéticas; Anoxia; Desvios orgânicos; Más formações congénitas; Irregularidade bioquímica; Incompatibilidade de Rh; Lesões cerebrais

mínimas ou severas; Doenças infecciosas; Hemorragias cerebrais; Disfunção cerebral (motora, mental, sensorial ou convulsiva); Prematuridade; Desordens do desenvolvimento; Desordens no processo de informação (visual, auditivo e tactiloquinestésica); Anemias; Má nutrição; Traumatismos e acidentes e Desordens da motricidade e da linguagem (citado por Fonseca, 1999, p. 112).

1.2.4 Características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem

O aluno com D.A. caracteriza-se por uma inteligência normal, uma adequada acuidade sensorial, auditiva e visual, um ajustamento emocional e um perfil motor adequado.

Para Fonseca (1999), as principais características destes alunos, compreendem D.A. nos processos simbólicos como a fala, a leitura, a escrita e a aritmética, independentemente de lhes terem sido proporcionadas as condições adequadas de desenvolvimento. Estes alunos manifestam discrepância no seu potencial de aprendizagem e possuem uma diversidade de comportamentos, que podem ou não, ser provocados por disfunção psiconeurológica.

Fonseca (1999), refere que “as crianças com D.A. apresentam dificuldades em focar ou em fixar a atenção, não seleccionando os estímulos relevantes dos irrelevantes” (p. 362).

Dispersam-se com muita frequência, não mantendo por muito tempo as funções de alerta e vigilância. A fixação em pormenores supérfluos e pouco significativos impede que se processe a selecção da informação necessária à aprendizagem. Parece verificar-se um descontrolo do reflexo básico de orientação pelo que a criança não selecciona, nem explora convenientemente, os estímulos. A atenção compreende uma organização interna e externa de estímulos indispensáveis à aprendizagem.

A atenção depende de variáveis como a motivação, a hiperactividade, a impulsividade, a presença de estímulos simultâneos, a função intraneurossensorial da figura-fundo e centro periférica, a complexidade da tarefa, a sequencialização das operações em causa, o tipo de reforço e o nível de experiência anterior” (p. 363).

A criança com D.A., em muitos casos, apresenta uma deficiência perceptiva, por isso tem dificuldades em formar percepções tão organizadas como as que são necessárias para aprender a ler. Percebe mal a informação sensorial, subvaloriza detalhes importantes ou sobrevaloriza pormenores, que alteram a noção do todo. Compreende aspectos do todo, mas não consegue compreender as relações das partes que o constituem.

De acordo com Fonseca (1999), “o desenvolvimento perceptivo compreende uma hierarquia, que tem origem no desenvolvimento motor, de onde poderão emergir dificuldades de diferenciação e de estruturação perceptiva” (p. 365).

A capacidade perceptiva de discriminar, analisar, sintetizar, reconhecer e armazenar estímulos e suas relações está ligada à manipulação de objectos e à elaboração de respostas simples, compostas e complexas. O reconhecimento do objecto é inseparável da sua manipulação, motivo pelo qual a percepção envolve uma componente motora.

As crianças com D.A. evidenciam frequentemente sinais de instabilidade emocional, de dependência e uma reduzida tolerância à frustração. A sua conduta social surge com dificuldades de ajustamento à realidade e com inúmeros problemas de comunicação. Inseguras e instáveis, elas manifestam ansiedade, agressividade, tensão, regressões e oposições, sentimentos de exclusão, rejeição, abandono e hostilidade, necessitando de uma gratificação imediata e de uma atenção constante. Ao carecerem de uma planificação de condutas estas crianças experimentam certos problemas de organização do espaço e do tempo.

As crianças emocional e socialmente desajustadas tendem a obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento, e consequentemente, o potencial de aprendizagem.

Segundo Fonseca (1999), “sem uma atmosfera efectiva, lúdica e relacional, a interacção e a comunicação não se desenvolve favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem, se os problemas de relação não forem superados” (p. 378).

É necessário basear a aprendizagem destas crianças, centrando a mudança de comportamento pelo enriquecimento das suas áreas fortes e não pelo confronto desencorajador com as suas áreas fracas.

Para Rebelo (1993) “memorizar é um dos requisitos primários e indispensáveis à aprendizagem. Caso a memória funcione deficientemente, as mensagens que os sentidos captam não é retida ou não fica gravada tempo suficiente, para ser armazenada e estar disponível para as operações mentais” (p. 159).

A memória constitui o processo de reconhecimento e de recordação do que foi aprendido e retido, sendo uma função neuropsicológica imprescindível à aprendizagem. As crianças com D.A. possuem frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação e retenção da informação anteriormente recebida. As associações significativas passadas e presentes, que se operam no cérebro são devidas fundamentalmente às funções de memória. Através dela as imagens são utilizadas e substituídas por palavras, para permitir a formulação de ideias, que está por de trás das condutas exigidas pela aprendizagem.

A memória como fenómeno evolutivo, que inclui a função do reconhecimento, inter-relacionado com a percepção e com os esquemas sensório-motores, consubstancia uma reconstrução de elementos anteriormente experimentados e conservados. Se essa reconstrução não se operar, quer em termos visuais (imagem), quer em termos auditivos (linguagem), todas as funções de rechamada, necessários ao processo de aprendizagem, não permitem evocar respostas ajustadas e adequadas.

As aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos.

De acordo com Fonseca (1999), a leitura constitui uma actividade cognitiva, que consiste em extrair significações de símbolos visuais. A experiência vivida e interiorizada pelo indivíduo permite-lhe converter os símbolos impressos em significações. Quando se lê é necessário perceber, armazenar e rechamar as configurações das letras e das palavras, e relacioná-las com os equivalentes auditivos, atingindo-se a aquisição da significação.

Existem vários processos cognitivos de aprendizagem, em relação às crianças com D.A.. Nos processos de conteúdo, estas crianças acusam mais dificuldades nos conteúdos verbais do que nos não verbais. Expressam-se de forma fluente com um vocabulário versátil. O problema centra-se quando transferem a informação do verbal para o não verbal ou vice-versa.

Nos processos sensoriais, é frequente identificar problemas intra-sensoriais auditivos, na identificação fonética, de discriminação de pares de palavras, de sequencialização de sílabas ou de repetição de palavras ou frases. Nas aprendizagens simbólicas, como a leitura e a escrita, os sistemas visuais estão constantemente envolvidos. Os processos simbólicos envolvem sistemas cognitivos inter-sensoriais como o auditivo-vocal, o visuo-motor, o auditivo-motor e o visuo-vocal. É nestes sistemas de equivalência de conversão que se situam os problemas cognitivos das crianças com D.A..

Nos processos de hierarquização, a leitura envolve todos os níveis do sistema da aprendizagem: a percepção, a imagem, a simbolização e a conceitualização. Trata-se de um sistema com várias fases e níveis de processamento e qualquer disfunção ou dificuldade, num nível, pode afectar o encadeamento dos restantes níveis. Problemas perceptivos implicam problemas cognitivos, perturbando o reconhecimento integral das palavras. Problemas de imagem vão interferir com o armazenamento da informação. Se o processamento simbólico estiver afectado, os níveis de compreensão sofrem, perdendo-se a riqueza e a inter-relação das

operações concretas e abstractas intrínsecas à leitura. As capacidades cognitivas como a atenção, a percepção, a memória e a linguística são básicas e essenciais para que a criança realize aprendizagens simbólicas.

Para Rebelo (1993), os estudos científicos indicam os aspectos linguísticos como relevantes para o diagnóstico das crianças com problemas de leitura e escrita. As causas dos fracos resultados na leitura dever-se-ão procurar nas tarefas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem e com as funções auditivas necessárias à sua aprendizagem. Nestes casos, falta a identificação rápida de estímulos linguísticos, independentemente do contexto onde estão inseridos e a aptidão para lidar com a linguagem falada e escrita. Os sinais mais significativos destas crianças são os problemas na compreensão do significado das palavras, de frases e de histórias; os problemas de memória auditiva e de sequência temporal, simbólica ou não, o vocabulário restrito e limitativo, as frases incompletas e mal estruturadas, a dificuldade na rechamada da informação, e os défices na formulação e na ordenação das idéias.

Para Liberman e Schankweiler (1995, citado por Rebelo, 1993) “os maus leitores são geralmente, incapazes de decompor as palavras nos seus constituintes fonológicos. As suas dificuldades em nomear objectos e em compreender frases podem também dever-se a um problema básico no domínio fonológico” (p. 167).

Assim, quanto maior for a consciência dos segmentos da fala e da estrutura da linguagem mais fácil será a aprendizagem da leitura.

Segundo Fonseca (1999):

as crianças com D.A. têm sido intensamente estudadas no campo dos sinais neurológicos difusos, associados à motricidade e à psicomotricidade. A grande maioria destas crianças apresentam um perfil psicomotor dispráxico, os seus movimentos são exagerados, dismétricos, rígidos, sem melodia quinestésica, descontrolados e não seguem uma sequência espaço-temporal organizada (p. 403).

A criança com D.A. apresenta uma organização tónica diferente. Pode ser hipertónica ligada à hiperactividade, por excesso de actividade motora, impulsiva ou hipotónica associada à hipoactividade. A flexibilidade articular destas crianças é frequentemente exagerada ou restrita ao nível dos membros.

A motricidade e a psicomotricidade representam a maturação do sistema nervoso central, e por isso, as crianças com D.A. apresentam problemas psicomotores.

Rebelo (1993) diz que a estruturação espaço-temporal nas crianças põe em relevo os seus problemas de memória de curto termo espacial (visual) e rítmico (auditivo) e de realização sequencializada de gestos intencionais e controlados.

Kirk e Gallagher (1996) referem que as praxias globais e finas surgem nas crianças com D.A. com lentidão ou impulsividade. A coordenação óculo-manual e óculo-pedal apresentam dismetrias e a dissociação dos movimentos é prejudicada pelos problemas de organização tónica. O potencial psicomotor interfere com as aprendizagens escolares, evocando alterações relevantes no processamento cortical da informação.

1.2.5 Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Pedagógica

Para que uma criança com D.A. tenha uma intervenção pedagógica adequada é fundamental uma identificação das dificuldades dessa criança, assim como perceber que perante uma criança com D.A. não é suficiente saber qual o défice dela, mas também a sua relação familiar e o seu percurso educativo. A escola necessita desenvolver estratégias pedagógicas, que ajudem todas as crianças a ultrapassar as suas dificuldades e que respondam às suas necessidades. Repensar e mudar a escola, para que ela se torne capaz de responder à diversidade dos alunos, passa pela aplicação de estratégias que facilitem a aprendizagem de todos.

O professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais.

Para Porter (1995),

isto implica que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências. Consequentemente, a formação é um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas. As necessidades prioritárias de formação são o ensino com níveis diversificados, a aprendizagem cooperativa e a gestão da sala de aula e da actividade dos alunos (p. 43).

O pessoal docente e técnico deve aperfeiçoar, também, a capacidade de resolver problemas através da colaboração; desenvolver as competências do apoio, entre pares, e o ensino em colaboração com colegas. A resolução dos problemas da criança com NEE passa por equipas formadas entre colegas e são um instrumento valioso, que contribui para reforçar a resolução de problemas centrados na escola e que permite aos professores o acesso a um acompanhamento directo, prático e positivo.

Segundo Marques (1988) “o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino. As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes” (p. 18).

O envolvimento dos pais na escola é de vital importância, para o desenvolvimento dos seus filhos. Em todas as situações de vida da criança é necessário que esta sinta harmonia entre os seus professores e pais, sentir que existe interajuda, segurança e cooperação entre ambos. O professor deve agir em conjunto com a família da criança, numa estreita colaboração, para que possa proporcionar um crescimento harmonioso.

Segundo Kirk e Gallagher (1996), o principal problema para identificar e diagnosticar crianças com dificuldades de aprendizagem é apontar o comportamento atípico, explicá-lo, diferenciá-lo de problemas semelhantes em outras crianças com dificuldades e determinar o programa de recuperação mais adequado para melhorar o seu potencial. A identificação e o diagnóstico de crianças em fase pré-escolar são de certo modo diferentes dos empregados nas crianças em idade escolar. A nível de idade escolar, o processo de identificação começa quando a criança é identificada através de distúrbios de desenvolvimento. Identificar crianças com D.A. não é fácil. Primeiro devemos distinguir as D.A. de outras condições e em seguida avaliar a diferença entre o seu potencial e a sua realização. O problema está em definir qual a amplitude da discrepância.

1.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e/ou Educação Especial

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em particular, os computadores e as telecomunicações estão a alterar significativamente as características de quase todas as actividades humanas.

As possibilidades técnicas do computador – armazenamento, tratamento e edição de dados, grafismo, análise de respostas... - bem como as suas potencialidades pedagógicas – interacção permanente, individualização do ensino, promoção de situações de cooperação e trabalho de equipa... - tornaram-no um instrumento valioso no contexto educativo.

Hoje a investigação reconhece, em geral, que as TIC:

- quando adequadamente utilizadas, são meios de ensino e de aprendizagem mais eficazes do que os outros instrumentos;
- proporcionam uma relação mais aberta do utilizador com o conhecimento, actuando também como facilitador e/ou potenciador dos processos cognitivos e organizativos.

Vários autores referem a importância da utilização do computador no ensino de um modo geral, e também como técnica de aprendizagem. Segundo Pinto (2000):

enquanto espaço de construção de aprendizagem a sala de aula deve incorporar (...) o uso educacional dos recursos multimédia de forma a aumentar a actualidade e a quantidade de informação disponível com a reserva de que a sua transformação em conhecimento requer a mobilização de afectos, valores e modelos de comportamento (...) (p. 28-49).

Pinto (2000) reforça ainda a importância do uso do computador na sala de aula acrescentando que:

em vez de ser o professor a administrar à turma as informações tidas por relevantes no tratamento de um determinado assunto, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) centram a aprendizagem no aluno, permitindo-lhe seleccionar fragmentos de informação a um ritmo e de acordo com as suas necessidades e possibilitando-lhe o controlo da sua aquisição de conhecimentos (p.28-49).

Com este novo enquadramento o professor é, antes de mais, um facilitador de projectos de aprendizagem para que os alunos aprendam sobretudo a aprender, procurando compreender os conhecimentos que activaram, os raciocínios que elaboram, dos critérios de escolha dos caminhos que percorreram e estratégias de condução de saberes a que acederam, ensinando, em suma, a tirar partido da multiplicidade de fontes de conhecimento existentes actualmente, e desenvolvendo nos alunos e nele próprio (tal como o aluno o professor tem de estar sempre a aprender) as competências necessárias à participação na Sociedade da Informação que decorrem do uso quotidiano das novas tecnologias.

Pinto (2000) afirma que:

é, de resto, pela aprendizagem de conhecimentos e de competências necessárias para o processamento, crítica, tratamento, utilização e produção que a informação se transforma em conhecimento. As tecnologias de informação facilitam, e de que maneira, a produção de informação, enquanto que as tecnologias de comunicação promovem a sua rápida difusão, num jogo que, por via da internet, levará inevitavelmente um maior equilíbrio entre o consumo de conteúdos e a sua produção(...) confrontando a escola actual com o imperativo de formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem e da diversidade preparando-os para aprender ao longo da vida” (p.28-49).

As TIC trouxeram novas potencialidades ao universo da comunicação humana, com a implementação de sistemas interactivos multimédia, que permitem a integração harmoniosa de todos os sistemas existentes e lhes conferem novas possibilidades, levando mesmo à criação de universos virtuais e de novas formas de comunicação. O diálogo homem-máquina torna-se possível e o homem passa de uma situação de espectador passivo a uma posição de interlocutor activo, dele dependendo a forma de acesso à informação. Mais recentemente, as novas «auto-estradas» da informação, com a criação de redes informáticas – caso da Internet – abrem ao homem novos horizontes no campo da comunicação e da procura de informação.

Hoje existe uma grande variedade de programas de computador com grande flexibilidade de aplicação e estão preparados para uma manipulação muito simples por parte do utilizador. Estes novos recursos podem constituir processos facilitadores da acção pedagógica, centrando o processo de ensino/aprendizagem no próprio aluno e assim promovendo a sua autonomia.

As referências bibliográficas confirmam, de facto, a importância da utilização de meios informáticos e multimédia no ensino, na medida em que ampliam as potencialidades de aprendizagem, motivando o aluno e diversificam as actividades propostas pelo professor, favorecendo o trabalho individualizado, colaborativo, cooperativo, de projecto, a auto-aprendizagem (dada a facilidade de utilização dos equipamentos e respectivo software), preparando o aluno para o mundo de amanhã.

Estudos e investigações no âmbito internacional, tem revelado a importância e o potencial que as TIC assumem na educação especial.

Uma das vantagens que o uso dos computadores com alunos com necessidades educativas especiais oferece é o facto de ajudar na elaboração de materiais didácticos para serem utilizados com esses alunos. Por exemplo, o Power Point facilita o desenvolvimento de uma ferramenta de ensino que lança a mão aos recursos de multimédia para as tarefas diárias.

2 Enquadramento Metodológico

2.1 Caracterização do trabalho

“Uma investigação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1999, p. 525).

Para a elaboração do nosso trabalho, optámos como metodologia de investigação, a investigação-acção por permitir que “o investigador se envolva activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293).

A investigação-acção “consiste num processo de aquisição de informação e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio professor/investigador que o realiza” (Arends, 1999, p. 525).

Na investigação-acção podem ser utilizados tanto os métodos qualitativos como os quantitativos.

O presente projecto baseia-se no paradigma da investigação qualitativa.

Em investigação cada vez mais se reconhece que as acções metodológicas encontram a sua legitimidade nas convicções e intencionalidades dos investigadores.

Assim, compete ao investigador, escolher a utilização de um modelo, embora flexível “em função dos seus objectivos próprios, do seu método de análise e das suas hipóteses” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 231).

É o problema e a situação de estudo que determinam a metodologia do investigador, e não a adesão a um ou outro paradigma.

Em qualquer contexto de intervenção, qualquer acção que se pretenda de base científica inclui necessariamente uma dinâmica de investigação-acção, na medida em que apenas este tipo de processo, ao insistir nos processos de conhecimento do “sistema de acção concreto”, impede a rotinização e a repetição de “receitas” de acção “importadas” de outros contextos. As metodologias de investigação-acção permitem, em simultâneo, a produção de conhecimento sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes (Guerra, 2002, p. 52).

Como refere Guerra (2002), “o planeamento em ciências sociais é uma metodologia de investigação-acção que associa ao acto de conhecer a intenção de provocar mudança social” (p. 53).

O paradigma da investigação-acção demarca-se dos processos tradicionais de investigação. As várias «correntes» que utilizam esta metodologia de investigação têm as seguintes características em comum:

- o objectivo não é fundamentalmente o aumento do conhecimento sobre a realidade mas a resolução de problemas e, assim, interessa mais o processo de mudança social exigido pela investigação-acção do que o resultado desta.

- o seu ponto de partida não é uma teoria e um quadro de hipóteses, mas uma situação, um problema, uma prática real e concreta.

- o investigador não é um mero observador mas um apoiante dos sujeitos implicados na acção.

- implica que os grupos «objectos» do conhecimento se constituam como «sujeitos» do conhecimento.

- é um processo continuado e não pontual, influenciando todo o processo de investigação.

São três as funções e finalidades da investigação-acção (Barbier, citado por Guerra, 2002):

- finalidade e função de investigação;
- finalidade e função de acção;
- finalidade e função de formação/aperfeiçoamento/implicação/mudança das pessoas.

2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Fernandes (1991), “A investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitem desenvolver” (p.5).

Durante o processo de investigação, o observador chama de dados a todo o material encontrado que lhe possa parecer importante para o decorrer do processo de investigação.

As técnicas e instrumentos de recolhas de dados que recorremos para a elaboração deste trabalho foram: a Pesquisa de Documentos, a Observação, o Teste Sociométrico e a Entrevista.

2.2.1 Pesquisa Documental

Segundo Bardin (1997), a pesquisa documental, seguida da análise da informação, assenta numa fonte fundamental permitindo ao investigador retirar informações que fundamentam as suas afirmações e declarações. Servirá para complementar a informação obtida por outros métodos. É particularmente útil quando o acesso a determinadas informações não é possível através dos indivíduos.

Trata-se de uma técnica que possui frequentemente uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para triangular os dados obtidos através de outras técnicas (Lessard-Hébert, et al., 1994).

Do ponto de vista da fonte, os documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo, contendo colunas de números ou textos. É essencial ter em atenção a autenticidade dos documentos, a exactidão das informações que contém, bem como a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação (Quivy e Campenhoudt, 1998).

As vantagens que esta técnica apresenta, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) são:

- a economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita;
- em muitos casos, permitir evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário;

- a valorização de um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão de dados.

Por outro lado, os limites e problemas, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) são:

- nem sempre ser possível o acesso aos documentos;
- nem sempre se poderem divulgar as informações;
- os numerosos problemas de credibilidade e de adequação dos dados às exigências da investigação obrigarem por vezes o investigador a renunciar a este método já no decurso do trabalho;
- como os dados não são recolhidos pelo próprio investigador, de acordo com os critérios que mais lhe convem, deverão, normalmente ser submetidos a manipulações, destinadas a apresentá-los nas formas exigidas para a verificação das hipóteses – manipulações que são sempre delicadas, dado que não podem alterar as características de credibilidade que, precisamente, justificaram a utilização destes dados.

2.2.2 Observação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação é um dos meios mais importantes na recolha de dados num estudo de caso de natureza qualitativa. No caso do investigador ser um observador-participante, há riscos mas também há excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar.

Os períodos de observação permitem-nos elaborar um conjunto de notas, nas quais podemos registar observações factuais, dúvidas, idéias e impressões diversas. Estas notas revelam-se de grande utilidade quer para a descrição do caso, quer em fases posteriores de recolha e análise de dados.

Segundo os mesmos autores, deve-se fazer anotações o mais próximo do momento da observação, no entanto vai depender do papel do observador e da sua relação com o grupo a ser observado. Se o observador não revelar o seu papel ao grupo não poderá fazer as suas anotações no local e por outro lado, se for observador-participante fica inviável fazer anotações durante a observação, uma vez que comprometerá a interacção com o grupo. Assim o pesquisador deverá encontrar o mais breve possível, uma ocasião para que possa completar as suas notas.

Segundo Estrela (1984), a observação naturalista é uma forma de observação sistematizada em meio natural e utilizada na descrição e quantificação de comportamentos do indivíduo. Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado. O observador utiliza a observação naturalista como sistema de registo de dados, devendo fazê-lo com imparcialidade.

2.2.3 Sociometria

Fundada em 1934, por J. L. Moreno, a técnica da dinâmica de grupos -sociometria - tem como pretensão uma “avaliação” das relações interpessoais no seio dos grupos (Bastin, 1980).

Os testes sociométricos permitem, identificar as relações espontâneas que se formam, destacando a posição de cada indivíduo no grupo. É um teste de conhecimento individual, onde se identificam as representações individuais da dinâmica de grupo, e não um teste de conhecimento do grupo, da sua estrutura e dinâmica (Estrela, 1984).

Um teste sociométrico dá a todas e a cada uma das crianças de um grupo, a oportunidade de nos dizer com quem gosta de brincar, trabalhar ou estar em determinada situação.

Deverá haver, sempre, um conhecimento prévio das características do grupo onde o teste será aplicado. Conhecimento das suas idades, do seu meio sócio-económico, dos dados de ordem escolar, dos seus interesses enquanto grupo.

O teste deverá ser sempre antecedido de um trabalho preparatório. Nele se garante o carácter confidencial das respostas, predispondo o grupo para responder livremente e com sinceridade; os membros do grupo devem responder individualmente, sem qualquer espécie de influências mútuas.

A presença do professor não é desejável durante a realização do teste. No caso de não ser possível a sua ausência, a apresentação, as informações e a recolha do teste deverão ser feitas pelo investigador, a fim de que fique bem claro, perante os alunos, que o teste se destina a um trabalho de investigação e não a finalidades relacionadas com o processo de avaliação usado pelo professor.

Deverá dar-se ao teste um carácter de veracidade – as questões formuladas no condicional deverão ser viáveis e desejáveis e nunca apenas imaginárias.

Tendo em vista a obtenção de dados sobre os elementos de uma turma, convém que os alunos estejam todos presentes aquando da realização dos testes. Caso falte algum, deverá ser claramente lembrado, escrevendo-se o seu nome no quadro. Deverá ser recomendado aos alunos que efectuem a sua escolha apenas dentro do grupo de referência (turma), utilizando os nomes reais e não alcunhas. Será conveniente acentuar, no que se refere ao ensino primário, que o professor não está incluído no grupo e, portanto, não deverá ser citado nas escolhas.

O procedimento requer que cada aluno escolha “X” pessoas do seu grupo, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada e aqueles com quem preferiam não se encontrar.

Os dados obtidos são apresentados numa matriz sociométrica, uma para as escolhas e outra para as rejeições, da qual se elabora o sociograma, individual e colectivo, tanto para as escolhas como para as rejeições, para posterior análise (Estrela, 1984).

Finalidades de um teste sociométrico, segundo Estrela (1984):

- registar representações individuais sobre as relações existentes no grupo/turma;
- obter dados relativos à posição social do elemento dentro do grupo;
- identificar os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- comparar os dados deste instrumento com os obtidos por outros processos;
- caracterizar o elemento em situação de grupo;
- obter o feedback do professor sobre as relações estabelecidas entre os alunos da turma.

Vantagens de um teste sociométrico, segundo Bastin (1980):

este teste tem a vantagem de ser muito maleável. Por isso, antes de qualquer administração, deve estar-se familiarizado com o grupo que se pretende interrogar e conhecer as suas principais actividades. Os factos recolhidos permitirão dar ao teste o carácter de verdade e de realidade que é recomendável possuir (p.27).

Desvantagens de um teste sociométrico, segundo Northway e Weld (1957):

a facilidade deste género de testes engana. Por esta razão podem levar a resultados errados e a interpretações desastrosas. Qualquer coisa que valha a pena fazer tem de seguir um determinado número de princípios gerais bem estabelecidos, se quisermos obter um resultado positivo (p.15).

Limitações de um teste sociométrico, segundo Northway e Weld (1957):

estes testes não nos dizem tudo. Só dão informações acerca das crianças e das relações entre elas no grupo que foi submetido aos testes. O teste não revela o nível de saúde mental geral, apesar de fornecer algumas indicações valiosas. Também não revela nada acerca do comportamento social real das crianças nem indica que espécie de técnicas sociais é que elas empregam (p.14).

2.2.4 Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de informação cujo processo é a interrogação junto dos entrevistados que possuam informação relevante. É uma interacção conversacional e pessoal, orientada para recolher dados sobre o objecto em estudo.

Segundo Estrela (1984), esta técnica permite-nos recolher dados de opinião que possibilitem encontrar pistas para a caracterização do processo em estudo e conhecer, de algum modo, os intervenientes do processo.

Segundo o mesmo autor, a técnica da entrevista apresenta determinados passos que temos de seguir para a sua elaboração:

- definição do tema/objectivos;
- elaboração de um guião;
- realização da entrevista;
- elaboração do protocolo;
- análise de conteúdo.

Na elaboração do protocolo, devem-se registar as pausas ou momentos de silêncio (geralmente, significam que o entrevistado está a filtrar informação) e as reacções como os sorrisos.

Para Estrela (1984), os passos de análise de conteúdo de uma entrevista são:

- ler globalmente o protocolo;
- localizar – entre traços verticais – as unidades de sentido (indicadores) existentes;
- colocar um ponto de interrogação nas frases em que é dúbio serem unidades de sentido;
- sublinhar os indicadores por cores diferentes (uma para cada categoria ou subcategoria);
- agrupar, em quadros, os indicadores por categorias (cores) e indicar a frequência com que ocorre cada um;
- designar definitivamente cada categoria (identificadas segundo critérios de homogeneidade, exaustividade e exclusividade) e, se existirem, as subcategorias correspondentes (ter em consideração, para este efeito, os blocos temáticos do guião);

- organizar os quadros de categorização dos dados em categorias, subcategorias, unidades de registo e frequência (unidades de registo – UR, UR/Subcategorias e UR/Categorias).

Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas, trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos.

As vantagens da técnica da entrevista, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) são:

- o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos;
- a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.

Por sua vez, apresenta alguns limites e problemas:

- a própria flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas ou, inversamente, levar outros a pensar que esta relativa flexibilidade os autoriza a conversarem de qualquer maneira com os interlocutores;
- os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular;
- a espontaneidade do entrevistado e a neutralidade do investigador não são completas, sendo necessário, a análise da entrevista incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor.

A técnica de entrevista pode ter uma das duas funções, segundo Lessard-Hébert, et al (1994):

- como instrumento exploratório, visando, tal como referido acima, precisar as categorias de análise e orientar na escola do(s) instrumento(s) de observação;
- como técnica essencial, através da qual se obterão os dados que suscitarão novas interpretações e questões.

Quanto ao grau de estruturação, distinguem-se três tipos de entrevistas:

- entrevista não estruturada – é uma entrevista informal (exploratória) e a menos estruturada possível: simples conversação com alguém que detenha informação estratégica sobre o objecto de estudo.
- entrevista semi-estruturada – é uma entrevista focalizada recaindo sobre um único tópico, esta conversação livre é realizada com informações significativas. Pretende anular as desvantagens dos outros tipos de entrevistas.
- entrevista estruturada ou formalizada – é uma entrevista guiada por tópicos pré-estabelecidos os quais deverão ser todos abordados, com posterior tratamento estatístico (Quivy & Campenhoudt, 1998).

2.3 Procedimentos para a recolha e análise de dados

Atendendo aos objectivos do nosso trabalho optámos pela pesquisa de documentos, pela observação em contexto natural de sala de aula, pela aplicação do teste sociométrico e para uma melhor compreensão e caracterização da turma e do aluno em estudo, considerámos fundamental uma entrevista à Professora Titular do ano lectivo 2008/2009 (ano lectivo anterior) (Apêndice XII).

2.3.1 Pesquisa Documental

Esta técnica foi a primeira a ser realizada neste estudo, para nos orientar no decorrer da nossa intervenção.

Os documentos pessoais que elaborámos foram, a Anamnese (Apêndice I), que por motivos sigilosos não poderemos apresentar preenchida e a Checklist (Apêndice II) a nível da Actividade e Participação do aluno E para a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (Apêndice III).

Os documentos oficiais a que tivémos acesso foram o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola, o Projecto Curricular de Turma e os documentos contidos no processo individual do aluno E, que por motivos sigilosos não poderemos colocar em anexo. A consulta destes documentos teve como objectivo recolher o máximo de informações possíveis para uma caracterização do aluno E mais assertiva e rigorosa.

2.3.2 Observação

Para aplicação deste instrumento baseámo-nos na descrição das nossas observações realizadas através de anotações, no período de intervenção, sempre que possível, de dados descritivos e fundamentais para o nosso estudo. As mesmas tiveram em conta o trabalho que exercíamos, não só uma hora por semana para a intervenção, mas também os três dias por semana que trabalhávamos na sala de aula da turma em estudo, dias em que realmente era notório os recuos e/ou as evoluções do grupo/turma.

Ao longo da nossa intervenção fomos fazendo anotações e sempre que possível registando observações, idéias, dúvidas e impressões diversas, que considerámos fundamentais para a descrição da avaliação realizada. Uma vez que o observador foi observador-participante em contexto natural de sala de aula, era inviável fazer anotações durante a nossa observação para não comprometer a interacção e o desempenho do

grupo/turma. Assim iam completando as nossas notas sempre que possível. Seleccionadas as notas procedemos à análise da avaliação da nossa intervenção, onde analisamos os acontecimentos na sala de aula e o comportamento dos alunos, realizados durante a mesma.

2.3.3 Sociometria

Com este instrumento tivemos um trabalho preparatório, seguir os procedimentos que são importantes na administração de qualquer investigação. Como tal, começámos por falar com a professora da turma que escolhemos. Não foi necessário identificar-mo-nos, uma vez que já nos conhecemos porque somos colegas de trabalho, contudo indicámos os objectivos e as intenções do nosso estudo. Salientámos como era importante o estudo para a nossa investigação e garantimos confidencialidade em relação aos dados obtidos. Apresentámos o questionário (Apêndice IV) e marcámos uma data para a realização do mesmo.

Os questionários foram impressos em papel, com apenas três critérios, cada um com três escolhas de preferência e uma de rejeição. Este modelo foi fotocopiado doze vezes mas apenas onze é que foram utilizados, dado que, uma criança estava a faltar.

Tendo conhecimento prévio da nossa actividade, a professora afastou-se da aula para a actividade ser executada.

Explicámos às crianças os objectivos do questionário e dissemos que as respostas só eram lidas por nós. Pedimos que respondessem com sinceridade e que não influenciassem os amigos, nem com gestos, nem com olhares, para se preocuparem só com o seu questionário.

Fizemos onze questionários, à turma, utilizando como instrumento o modelo de questionário adaptado de Estrela (1984, p.382).

Foi aplicado colectivamente, dado que era uma turma de 4º ano, sabiam ler e escrever, mas devido às dificuldades que alguns dos alunos apresentavam nesse sentido, precisaram de mais tempo para responder, como tal demorou cerca de trinta minutos.

Uma vez submetida a turma ao questionário sociométrico e após a recolha de dados para a nossa investigação, codificámos os dados e procedemos à elaboração de uma matriz sociométrica para as escolhas (Apêndice V) e uma matriz sociométrica para as rejeições (Apêndice VI). Elaborámos os respectivos cálculos sociométricos tanto para as escolhas (Apêndice VII) como para as rejeições (Apêndice VIII), para a elaboração dos respectivos

sociogramas de escolhas (Apêndice IX) e de rejeições (Apêndice X). Os dados recolhidos foram facilmente interpretados nas matrizes e nos sociogramas.

2.3.4 Entrevista

Preparada a entrevista e elaborado o guião (Apêndice XI), realizámos a entrevista.

Após a entrevista elaborámos o protocolo (Apêndice XII), analisámos o seu conteúdo e elaborámos uma grelha com os dados obtidos (Apêndice XIII).

Recorremos a esta entrevista para uma melhor compreensão e caracterização das dificuldades de aprendizagem do aluno em estudo, das estratégias pedagógicas implementadas, do envolvimento e participação da família do aluno E na escola e da opinião da professora sobre inclusão de alunos NEE.

Depois da análise dos dados recolhidos na entrevista realizada à Professora Titular do ano lectivo 2008/2009, é de salientar as grandes dificuldades de aprendizagem do aluno E, traduzidas, não só mas também, na falta de atenção/concentração e no facto do aluno E ser uma criança emocional e socialmente desajustada.

Assumimos a utilização da entrevista como uma técnica fundamental à nossa pesquisa, assim como um factor de complementarização do teste sociométrico, da pesquisa documental e da observação, por reconhecer que através destes quatro suportes, poderemos analisar e descrever, as situações imprescindíveis ao desenvolvimento deste trabalho.

3 Caracterização da situação e dos contextos

3.1 Caracterização do contexto escolar

A caracterização do contexto escolar foi elaborada com base no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Educativo de Escola (em arquivo na escola).

O Agrupamento de Escolas, onde realizámos o nosso estudo é uma das oito freguesias do concelho de Coruche.

A escola está inserida numa região com um Índice de Desenvolvimento Social (índice composto pela esperança média de vida, nível educacional e conforto e saneamento – Portaria n.º 200/2004, 2ª série, de 4 de Fevereiro) de 0,851, que é o nível 1, dos mais baixos do país.

Esta escola está em funcionamento desde o ano lectivo 2002/2003 e surgiu da necessidade dos jovens da freguesia poderem prosseguir os seus estudos até ao 9º ano de escolaridade, na sua localidade. Até então os jovens desta freguesia, após o 2º Ciclo, frequentavam a Escola Secundária de Coruche, a alguns km de distância, saindo de casa pelas 7 horas da manhã e regressando por volta das 19 horas e 30 minutos.

Após a análise de dados e factos referentes à localização geográfica e ao rácio dos alunos ficou definido que, como não havia escolas agrupadas passaria a ser uma escola singular, sendo administrada e gerida como Agrupamento, passando, assim, a designar-se por Escola Básica Integrada com Jardim de Infância.

A mesma aglutinou todas as escolas do 1º Ciclo e jardins de infância existentes na freguesia da respectiva freguesia. Nela são leccionados todos os anos de escolaridade, desde o Pré-Escolar até ao 3º Ciclo, incluindo um Curso de Educação e Formação “Jardinagem e Espaços Verdes” do tipo 2. É uma escola condigna para esta freguesia e virada para o século XXI.

Os alunos desta escola são oriundos não só da freguesia, mas também das várias localidades e lugares da mesma freguesia. Os alunos das proximidades da freguesia cuja distância até à sua residência é superior a 3km são transportados por táxis e viaturas da Câmara Municipal de Coruche.

No ano lectivo 2009/2010, a escola tinha 256 alunos e estavam distribuídos do seguinte modo: 56 alunos no Pré-escolar, 88 alunos no 1º Ciclo, 40 alunos no 2º Ciclo e 72 alunos no 3º Ciclo.

O Órgão de Gestão era constituído por: 1 Director, 1 Subdirectora e 1 Adjunta.

O pessoal docente estava distribuído do seguinte modo: 4 educadores no Pré-escolar, 8 professores no 1º Ciclo, 23 professores no 2º e 3º Ciclos e 2 professores na Educação Especial. Noventa por cento dos professores estavam a trabalhar pela primeira vez neste agrupamento e como tal estavam a título de contrato.

O pessoal não docente estava distribuído do seguinte modo: 4 funcionárias nos Serviços Administrativos e 17 funcionárias como Assistentes Operacionais que ocupavam diversos postos ao longo do dia devido à escassez de pessoal. O Refeitório/Cozinha era da responsabilidade da Câmara Municipal de Coruche, adjudicado a uma empresa.

O agrupamento tinha como parcerias:

- ◆ Associação de Pais e Encarregados de Educação da E.B.I./J.I.;
- ◆ Câmara Municipal de Coruche;
- ◆ Junta de Freguesia;
- ◆ Centro de Saúde da freguesia;
- ◆ Bombeiros Voluntários de Coruche – extensão da freguesia;
- ◆ G.N.R. – Escola Segura;
- ◆ Ranchos Folclóricos da freguesia;
- ◆ Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Coruche;
- ◆ Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância de Coruche – EDUCOR;
- ◆ Centro de Reabilitação e Integração de Coruche – C.R.I.C.;
- ◆ Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco;
- ◆ Cáritas Diocesanas de Coruche – Projecto Educar para o futuro, programa ser criança;
- ◆ Associação REAPN (Rede Europeia Anti-pobreza de Portugal);
- ◆ Redes Sociais – RSI (Rendimento Social de Inserção).

3.2 Caracterização da turma

3.2.1 Caracterização estrutural

A caracterização da turma foi elaborada com base na Pesquisa de Documentos, nomeadamente no Projecto Curricular de Turma, em conversas informais com a Professora Titular e na Entrevista à Professora Titular do ano lectivo 2008/2009 (ano lectivo anterior) (Apêndice XII).

A turma que escolhemos para a realização do nosso estudo era uma turma que frequentava o ensino público e se encontrava no 4º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico, numa escola de um Agrupamento no Concelho de Coruche.

Esta turma era constituída por 12 crianças, 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, tendo a maioria 10 anos.

O nível sócio - económico das famílias era muito baixo, eram encarregados de educação com pouca escolaridade, trabalho precário e poucas perspectivas de futuro profissional. As crianças tinham poucas experiências de vida, não tinham acesso a quase nada do mundo exterior, tendo em conta que praticamente não saiam da sua Freguesia. Como tal, tinham um nível de conhecimentos tendencialmente ligado às suas vivências, sendo estas, bastante restritas.

A relação entre os pais/encarregados de educação e a escola era fraca, tendo em conta o desinteresse e a falta de acompanhamento por parte de alguns, na vida escolar dos seus filhos.

Em consequência dessa relação, nem todos os alunos da turma demonstravam interesse pela escola e 10 alunos apresentavam uma retenção, 1 aluno apresentava duas retenções e 1 aluno apresentava cinco retenções (o último devido a um elevado número de faltas ao longo da sua escolaridade - entrou para esta escola, um mês depois das aulas terem começado).

A turma tinha 7 alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Os restantes 5 alunos da turma revelavam muitas dificuldades tanto a nível cognitivo como emocional.

As actividades eram adequadas e diversificadas tendo em conta as dificuldades que as mesmas crianças apresentavam. Fora da sala de aula, alguns dos alunos apresentavam comportamentos desajustados. O nível de participação nas actividades propostas pela

professora era médio, pois nem todos participavam com gosto, interesse e colaboração face às propostas de trabalho.

3.2.2 Caracterização dinâmica

Na análise dos dados recolhidos elaborada a partir da interpretação das matrizes e dos Sociogramas (Apêndices IX e X) pudemos constatar que, nenhuma criança se situava acima do índice de probabilidade, ou seja, não havia nenhuma criança que fosse a mais popular, a mais escolhida.

Apesar da divisão entre os rapazes e as raparigas da turma ser evidente, tratava-se de uma turma em que as relações humanas apareciam mais ou menos bem estruturadas dado o elevado número de triângulos notórios no sociograma, assim como a existência de um quadrado. Deste modo, pudemos verificar que havia grupos muito fortes na turma, dado que o sociograma (Apêndice IX) só mostra as escolhas mais significativas.

As crianças **C** e a **M** foram as menos escolhidas, provavelmente porque a **C** era uma criança que faltava muito e a **M** porque entrou, para esta escola, um mês depois das aulas terem começado e poucos dias antes de nós fazermos o questionário.

No que diz respeito às rejeições, pudemos constatar que apenas uma criança (a criança **C**) se situava acima do índice de probabilidade, era a mais rejeitada, a mais excluída. Como mencionámos anteriormente, era uma criança que faltava muito e tendo em conta as rejeições que recebeu caracterizava-se por uma criança isolada ou excluída do grupo/turma.

Os rapazes evitavam as raparigas e apesar de haver uma tentativa por parte de algumas para se aproximarem deles.

São poucas as rejeições recíprocas mas como a criança **C** estava a faltar, provavelmente havia muitas mais, isto é, havia mais crianças que se anulariam.

As crianças **B** e **F** não foram rejeitadas por ninguém.

O sociograma (Apêndice X) mostra uma imagem completa das rejeições, uma vez que há apenas uma opção para cada um dos três critérios.

3.3 Caracterização do aluno E

A caracterização do aluno E foi elaborada com base na análise de documentos pessoais e oficiais mencionados anteriormente na Pesquisa de Documentos, nomeadamente na Anamnese (preenchida numa reunião realizada por nós ao Encarregado de Educação, que por motivos sigilosos não poderemos apresentar preenchida) (Apêndice I), nos documentos contidos no seu processo individual, no Relatório Técnico-Pedagógico (Apêndice III) e na Entrevista à Professora Titular do ano lectivo 2008/2009 (ano lectivo anterior) (Apêndice XII).

O aluno E é um aluno com 9 anos de idade. Vive com os pais e uma irmã nas proximidades da freguesia, cuja distância até à sua residência é superior a 3km e como tal utilizava o táxi como meio de transporte.

Segundo o pai, o aluno E nasceu de parto normal. O nível sócio - económico da família era muito baixo, uma vez que tanto o pai como a mãe estavam desempregados.

O aluno E não frequentou o jardim de infância, iniciando a escolaridade obrigatória no ano lectivo de 2005/2006. Evidenciou muitas dificuldades na aquisição das competências propostas para o ano de escolaridade que frequentava, contudo transitou para o 2º ano de escolaridade.

Em 2006/2007, estava matriculado no 2º ano mas fez programa de 1º ano, não evidenciou melhorias significativas que justificassem a sua transição de ano.

Em 2007/2008, o aluno continuou a trabalhar competências do 1º ano e uma vez que ficou retido, o aluno foi sujeito a um Plano de Acompanhamento. Durante o ano lectivo verificaram-se algumas evoluções na sua aprendizagem pelo que transitou para o 3º ano.

Em 2007/2008 continuou a mostrar muitas limitações ao nível do reconhecimento dos sons e identificação das consoantes, facto que comprometeu a aquisição do processo de leitura e escrita. Na área da Matemática trabalhou os números até doze tendo continuado a evidenciar dificuldades ao nível do cálculo mental e da resolução de situações problemáticas muito simples. Em Estudo do Meio, as limitações que tem ao nível da leitura e da escrita impedem o aluno de ter melhores resultados e de avançar com maior rapidez na aquisição de conteúdos, necessitando sempre de apoio para realizar as tarefas propostas.

No ano lectivo 2008/2009 o aluno E foi encaminhado pela Professora Titular, para a Educação Especial e beneficiou de acompanhamento psicológico semanal, em terapia de grupo, orientado pelos Serviços de Psicologia da escola, de Apoio Pedagógico personalizado

prestado pela Professora de Educação Especial e por vezes de Apoio Educativo prestado pela Professora de Apoio.

Segundo os documentos contidos no processo individual do aluno E, o aluno E era uma criança bastante ansiosa e que demonstrava problemas ao nível das relações interpessoais. O aluno não conseguia estabelecer relações harmoniosas com as pessoas que o rodeavam, pois a sua intolerância à frustração fazia com que não conseguisse controlar os seus impulsos, partindo para a agressividade.

Segundo a Professora Titular do ano lectivo 2008/2009, o aluno manifestava muita instabilidade ao nível da sua motivação pelas aprendizagens escolares, assumindo diversas posturas face à escola e às tarefas que lhe eram propostas. Segundo a mesma, sempre que o seu pai o acompanhava na realização dos trabalhos de casa, o aluno mostrava-se bastante empenhado nas tarefas e investia na sua recuperação, sobretudo para lhe agradar. Quando o acompanhamento não se verificava o aluno desmotivava-se e oferecia resistência na realização das actividades que lhe eram solicitadas.

No ano em que foi realizada a presente investigação, ano lectivo 2009/2010, o aluno E frequentava o 4º ano de escolaridade e continuava a beneficiar de Apoio Pedagógico Personalizado prestado por nós, Professora de Educação Especial, de Apoio Educativo prestado pela Professora de Apoio e pouco tempo depois voltaria a beneficiar de acompanhamento Psicológico.

Com a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico pudémos constatar que o aluno E continuava a apresentar muitas limitações na actividade e participação, em especial na aquisição do processo de leitura, escrita e cálculo, em concentrar a atenção, pensar, resolver problemas e em relacionar-se com os seus pares e adultos.

De forma a adequar o processo de ensino e aprendizagem a este aluno, ele deveria continuar a beneficiar, para além das que já foram mencionadas, das seguintes medidas de Educação Especial, Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro:

- b) Adequações curriculares individuais - Língua Portuguesa e Matemática;
- d) Adequação no processo de avaliação;
- f) Tecnologias de apoio.

O aluno E frequentava as actividades de enriquecimento curricular, que pareciam ser do seu agrado.

4 Plano de Acção

4.1 Pressupostos teóricos

O professor deve proporcionar tantas experiências de aprendizagem quanto possível, tendo em conta as necessidades individuais de cada aluno do grupo. Adaptando as estratégias, o professor proporciona as mesmas experiências de aprendizagem a todos os alunos ajustando-se assim às suas necessidades (Rodrigues, 2001).

Organizar as aulas de modo a que todos interagem, isto é, que todos aprendam com todos, implica que se reconheça a importância da aprendizagem assim entendida e como a mesma pode implementar-se. Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, para além de crescerem e aprenderem a viver com todos, é evidente que só a interacção com pares que fomentam o seu desenvolvimento, é já um ganho extremamente significativo (Correia, 1999; Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Sanches, 2006; Silva, 2009).

O nosso plano de intervenção, na turma em que se encontravam incluídos sete alunos com necessidades educativas especiais, foi desenvolvido de acordo com os princípios acima mencionados. Neste sentido a nossa intervenção, fundamentada nos princípios e nos procedimentos da investigação-acção, apresenta, passo a passo, a realização e as estratégias seguidas, bem como a reflexão/avaliação das mesmas, de forma a responder a todos os alunos do grupo/turma.

Ao realizarmos a nossa intervenção tivemos em conta não só as aprendizagens nas competências académicas, nomeadamente na leitura e na escrita, como também o desenvolvimento de outras competências, que não sendo objectivo definido para este trabalho, revelaram-se consequências do mesmo uma vez que são tidas como uma das causas das dificuldades de aprendizagem. Tais como, motivação, empenho, interesse, concentração, autonomia, criatividade, hábitos e métodos de trabalho, nomeadamente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

4.2 Problemática e Questão de Partida

Para vários autores a melhor forma de começar um trabalho de investigação, em ciências sociais, consiste em o investigador se esforçar por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida, que servirá de primeiro fio condutor.

A nossa questão de partida decorreu da problemática que encontrámos nesta turma, referida atrás quando a caracterizámos, em particular a de um aluno com dificuldades de aprendizagem, também já referido.

Ao elaborar a nossa pergunta de partida, procurámos que se pudesse adaptar às condições escolares, que estivesse enraizada na nossa realidade escolar e que fosse sentida como uma necessidade na nossa prática profissional. Assim, surgiu a seguinte pergunta: “Será que o computador, como ajuda técnica, facilita as aprendizagens dos alunos a nível da leitura e da escrita, sobretudo as de um aluno que tem dificuldades de aprendizagem neste âmbito?”

4.3 Planificação da Intervenção

4.3.1 Planificação, realização e avaliação da Intervenção a longo prazo

As Planificações de Intervenção que apresentamos, de seguida, são planificações a longo prazo (anual) e foram colocadas em prática durante o 1º, 2º e 3º períodos (sete meses), mais concretamente entre o dia 3 de Novembro e o dia 1 de Junho. As mesmas planificações disseram, particularmente, respeito ao objectivo de definir e implementar estratégias de intervenção, de forma a reforçar as competências e aptidões, de um aluno com NEE, na aprendizagem da leitura e da escrita.

As planificações tiveram em atenção o nível de aprendizagem apresentada pelo aluno em estudo e pelo grupo/turma.

Todas as actividades propostas foram elaboradas de forma lúdica e apelativa, de maneira a provocar a motivação a todos os alunos e a curiosidade em aprender.

No final de cada uma das actividades reflectimos sobre a mesma para podermos avaliar a actividade e adaptar a actividade seguinte às necessidades apresentadas pelo grupo/turma. Esta reflexão/avaliação foi feita com base nos nossos registos diários, onde analisamos os acontecimentos na sala de aula e o comportamento dos alunos, realizados durante a intervenção.

No final de cada período, realizámos uma reunião, com a professora titular de turma do ano lectivo corrente, para reflectirmos sobre as actividades realizadas e para avaliarmos o trabalho desenvolvido em cada período.

No final de cada período, realizámos também uma reunião, com o encarregado de educação do aluno E, para darmos a conhecer as actividades realizadas, assim como a avaliação das mesmas, em cada um dos períodos.

Quadro 1 - Planificação da Intervenção a longo prazo

Área	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias	Actividades	Recursos	Calendarização	Avaliação
Língua Portuguesa	-Desenvolver a área de Língua Portuguesa	-Promover a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma lúdica e apelativa; -Permitir uma participação activa durante eventos de literacia, não só comunicando e interagindo, mas também compondo, produzindo e interpretando a linguagem escrita.	-Utilizar o computador para estimular e reforçar as competências e aptidões destes alunos.	-Ouvir/ler a história “O lobo e os sete Cabritinhos”, apresentada em Power Point, em grupo/turma; -Contar e recontar a história apresentada, em grupo/turma; -Aceder às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a história; -Seleccionar, em grupos de quatro alunos, cinco das frases mais significativas; -Cada um dos grupos reconstrói a história, utilizando as frases seleccionadas; -Cada um dos elementos do grupo, transcreve uma parte da história para o Power Point; -Cada um dos elementos do grupo, procura imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da história que transcreveu; -Construir um livro com a história de cada um dos grupos.	<u>Humanos:</u> -Professora de Educação Especial; <u>Materiais:</u> -Livros; -Lápis; -Canetas; -Papel; -Quadro; -Quadro interactivo; -Computador; -Datashow; -Microsoft Power Point ; -Internet Explorer; -CD’s.	Novembro/Dezembro (Uma hora por semana – às Terças-feiras das 11h às 12h)	-Registos diários; -Analisar o desempenho no trabalho individual e em grupo do aluno E e do grupo/turma.

Área	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias	Actividades	Recursos	Calendarização	Avaliação
Língua Portuguesa	-Desenvolver a área de Língua Portuguesa	-Promover a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma lúdica e apelativa; -Permitir uma participação activa durante eventos de literacia, não só comunicando e interagindo, mas também compondo, produzindo e interpretando a linguagem escrita.	-Utilizar o computador para estimular e reforçar as competências e aptidões, destes alunos.	-Ouvir/ler a história “O gato das botas”, apresentada em Power Point, em grupo/turma; -Contar e recontar a história apresentada, em grupo/turma; -Aceder às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a história; -Seleccionar, em grupos de quatro alunos, cinco das frases mais significativas; -Cada um dos grupos reconstrói a história, utilizando as frases seleccionadas; -Cada um dos elementos do grupo, transcreve uma parte da história para o Power Point; -Cada um dos elementos do grupo, procura imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da história que transcreveu; -Construir um livro com a história de cada um dos grupos.	<u>Humanos:</u> -Professora de Educação Especial; <u>Materiais:</u> -Livros; -Lápis; -Canetas; -Papel; -Quadro; -Quadro interactivo; -Computador; -Datashow; -Microsoft Power Point; -Internet Explorer; -CD's.	Janeiro/Fevereiro/Março (Uma hora por semana – às Terças-feiras das 11h às 12h)	-Registos diários; -Analisar o desempenho no trabalho individual e em grupo do aluno e do grupo/turma.

Área	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias	Actividades	Recursos	Calendarização	Avaliação
Língua Portuguesa	-Desenvolver a área de Língua Portuguesa	-Promover a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma lúdica e apelativa; -Permitir uma participação activa durante eventos de literacia, não só comunicando e interagindo, mas também compondo, produzindo e interpretando a linguagem escrita.	-Utilizar o computador para estimular e reforçar as competências e aptidões, destas alunos.	-Ouvir/ler a fábula “A Pomba e a Formiga”, apresentada em Power Point, em grupo/turma; -Contar e recontar a fábula apresentada, em grupo/turma; -Aceder às diversas actividades relacionadas com a fábula, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a fábula; -Seleccionar, em grupos de quatro alunos, cinco das frases mais significativas; -Cada um dos grupos reconstrói a fábula, utilizando as frases seleccionadas; -Cada um dos elementos do grupo, transcreve uma parte da fábula para o Power Point; -Cada um dos elementos do grupo, procura imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da fábula que transcreveu; -Construir um livro com a fábula de cada um dos grupos.	<u>Humanos:</u> -Professora de Educação Especial; <u>Materiais:</u> -Livros; -Lápis; -Canetas; -Papel; -Quadro; -Quadro interactivo; -Computador; -Datashow; -Microsoft Power Point; -Internet Explorer; -CD's.	Abril/Maio/Junho (Uma hora por semana – às Terças-feiras das 11h às 12h)	-Registos diários; -Analisar o desempenho no trabalho individual e em grupo do aluno e do grupo/turma.

4.3.2 Planificação, realização e avaliação da Intervenção a curto prazo

Apresentamos também Planificações de Intervenção a curto prazo (semanal) para uma melhor compreensão do objectivo pretendido. A presente intervenção decorreu semanalmente no período de uma aula e teve uma duração de 1 hora. À excepção dos dias 2 e 9 de Dezembro a intervenção decorreu sempre às terças-feiras das 11h às 12h.

Estas planificações encontram-se organizadas em três fases, cada fase corresponde a uma história trabalhada, durante um determinado período de tempo. Recorremos ao uso do computador como estratégia para estimular e reforçar as competências e aptidões, de um aluno com NEE, na aprendizagem da leitura e da escrita, como referimos anteriormente.

A primeira fase corresponde à história “O lobo e os sete cabritinhos” trabalhada nos meses de Novembro e Dezembro.

A segunda fase corresponde à história “O gato das botas”, trabalhada nos meses de Janeiro, Fevereiro e Março.

A terceira fase corresponde à fábula “A pomba e a formiga” trabalhada nos meses de Abril, Maio e Junho.

O aluno E realizou para além das actividades em grupo/turma, actividades individualizadas, relacionadas com os objectivos da nossa intervenção relativamente à área de Língua Portuguesa. Algumas destas actividades foram recorrentes, aumentando, contudo o seu grau de dificuldade, tendo em conta os diferentes tipos de textos trabalhados.

Seguidamente, faremos uma descrição semanal da nossa intervenção, baseada nestas mesmas planificações de intervenção e nos registos de observação registados por nós ao longo da mesma intervenção. Intervenção esta que começava, a seguir à pausa do lanche da manhã, após os alunos regressarem à sala de aula e sentarem-se nos seus lugares.

4.3.2.1 Novembro e Dezembro

Neste mês iniciámos a nossa intervenção. Dada a nossa posição de professora de educação especial, de sete alunos da turma, não poderíamos desenvolver as actividades na turma sem incluir o grupo/turma.

Nesta fase, pretendemos modificar o método de trabalho, realizado diariamente, na sala de aula para deste modo, no final das actividades, reflectirmos sobre o trabalho realizado tanto em grupo como individual e como poderá contribuir para promover a sua aprendizagem a nível da leitura e da escrita.

Quadro 2 - Planificação da Intervenção a curto prazo de 3 de Novembro a 15 de Dezembro

Objectivos	Actividades	Calendarização	Observação	Avaliação
-Promover a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma lúdica e apelativa	-Ouvir/ler a história “O lobo e os sete Cabritinhos”, apresentada em Power Point, em grupo/turma; -Contar e recontar a história apresentada, em grupo/turma;	3 de Novembro das 11h às 12h	-Trabalho individual -Trabalho em grupo/turma	-Registos diários -Analisar o desempenho no trabalho individual e em grupo do aluno E e do grupo/turma
	-Aceder às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a história;	10 de Novembro das 11h às 12h		
	-Aceder às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas também em Power Point, individualmente; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a história;	17 de Novembro das 11h às 12h		
	-Seleccionar, em grupos de quatro alunos, cinco das frases mais significativas; -Cada um dos grupos reconstrói a	24 de Novembro das 11h às 12h		

	história, utilizando as frases seleccionadas;			
	-Cada um dos elementos do grupo, transcreve uma parte da história para o Power Point;	2 de Dezembro das 11h às 12h		
	-Cada um dos elementos do grupo, procura imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da história que transcreveu;	9 de Dezembro das 11h às 12h		
	-Construir um livro com a história de cada um dos grupos.	15 de Dezembro das 11h às 12h		

4.3.2.1.1 Dia 3 de Novembro

Realização

A professora titular de turma informou os presentes que a partir da presente terça-feira, às terças-feiras, salvo raras excepções, das 11h às 12h, era a professora de educação especial que ia desenvolver actividades com os mesmos e como tal deveriam de seguir as orientações da mesma.

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à nossa actividade.

Neste dia, ouviram e leram a história “O lobo e os sete Cabritinhos”, apresentada no quadro interactivo, em Power Point.

Terminada a audição e a leitura da mesma, pedimos a cada um dos alunos que contassem/recontassem a história apresentada por palavras suas.

Para uma primeira fase adaptámos a história, substituímos o texto, tendo em conta a sua complexidade, por frases mais simples, introduzimos som e usámos os símbolos gráficos

como estratégias educativas para promover uma interacção comunicativa, o desenvolvimento da linguagem e da literacia e uma melhor compreensão da história.

A leitura da história foi feita por todos os alunos, em voz alta.

Avaliação

Todos os alunos perceberam e gostaram da história.

A maioria dos alunos fez uma leitura correcta da parte do texto que lhes foi atribuída.

Apesar da história ter sido adaptada, ter frases mais simples e símbolos gráficos, o aluno E leu com alguma dificuldade a parte da história que lhe pedimos para ler, não conseguindo ler correctamente todas as palavras, também porque tentava adivinhar as palavras sem tentar perceber primeiro o que estava escrito.

O aluno E demonstrou, para além de ter compreendido a história, muito interesse no início da actividade. Contudo, como a leitura não correu muito bem, pareceu desmotivado e não quis participar no reconto da história quando solicitámos a sua intervenção, interrompendo a intervenção dos colegas, duas vezes, para completar com um outro acontecimento da história. A sua expressão facial parecia reflectir tristeza, sendo perceptível a existência de algum constrangimento na realização da actividade.

O grupo/turma, em geral, é muito participativo porque por vezes não respeitam a vez de falar dos colegas e intervêm interrompendo-os. É de salientar que alguns dos alunos fizeram questão de intervir, como forma de ajudar os colegas, quando percebiam que algum tinha dificuldades em organizar a informação ou em exprimir-se. Perante esta dificuldade sentida, tivemos de gerir o comportamento da turma da melhor forma possível, solicitando que colocassem o dedo no ar quando pretendessem participar, de forma a não interromper inoportunamente os colegas.

4.3.2.1.2 Dia 10 de Novembro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início às actividades planeadas para este dia.

Inicialmente, acedemos, em grupo, às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas em Power Point. Após termos terminado as actividades em grupo, todos

os alunos acederam individualmente às restantes actividades propostas, relacionadas com a história. As restantes actividades eram jogos pedagógicos relacionados com as áreas de matemática e estudo do meio, explorando desta forma diversas actividades didácticas.

Foi facultado um computador a três alunos de cada vez, e enquanto três alunos acediam individualmente às actividades no computador, os restantes construíam, individualmente, cinco frases sobre a história, nos seus lugares.

Avaliação

Todos os alunos participaram activamente nas actividades realizadas em grupo e mostraram interesse e motivação pelas mesmas. Os mesmos responderam correctamente às questões relacionadas com a história, em grupo, pareciam contentes com o facto das actividades apresentarem esquemas de interactividade e de animação. Tudo isto com o objectivo de estimular e motivar os alunos para a actividade.

O aluno E mostrou resistência quando chegou a sua vez de ir ao computador. Não queria fazer nada e refilava por tudo e por nada. Neste dia, o seu comportamento e a sua postura na sala de aula não foram os melhores. No entanto, acabou por realizar as actividades sem qualquer tipo de apoio e sem revelar dificuldades na execução da mesmo, mas para isso tivemos de lhe dar as orientações necessárias para que este percebesse que as actividades eram actividades simples e de fácil compreensão e realização.

4.3.2.1.3 Dia 17 de Novembro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos continuidade às actividades do dia 10 de Novembro.

Os alunos que não realizaram as actividades individuais no computador, no dia 10 de Novembro, realizaram-nas neste dia, enquanto os restantes concluíam, individualmente, as cinco frases sobre a história, nos seus lugares.

À medida que os alunos terminavam as frases, pedíamos para auxiliarem um colega que ainda não tivesse terminado, iniciando-se assim a formação dos grupos para o trabalho de grupo do dia 24 de Novembro.

Avaliação

Os alunos gostaram imenso das actividades que realizaram no computador.

O aluno E foi um dos alunos que concluiu as frases sobre a história com o apoio tutorial de um colega. Inicialmente não aceitou o apoio porque provavelmente mais nenhum colega seu estava a ser ajudado e ficou aparentemente incomodado com isso, mas depois de ver que mais colegas iam ser ajudados, aceitou a ajuda e no fim agradeceu o colega.

De uma forma geral, apercebemo-nos que os alunos, que terminavam as frases e iam ajudar os colegas, corrigiam as frases que os colegas já tinham elaborado e davam uma resposta completa nas frases que estes ainda não tinham terminado.

Apercebemo-nos também que o aluno E foi um dos alunos que teve as frases corrigidas pelo colega que lhe prestou apoio tutorial, uma vez que a sua folha apresentava palavras com correcção.

Como forma de melhorar o desempenho dos colegas com mais dificuldades, chamámos a atenção dos alunos que os auxiliaram a terminar as frases, no sentido de em vez de dar uma resposta completa ou corrigir na íntegra as frases que os mesmos elaboraram, darem pistas para que estes conseguissem chegar à resposta certa por eles próprios.

Os alunos que acabavam entretanto as frases sem apoio dos colegas, sabiam que tinham de ficar em silêncio, para não desconcentrar/distrair os restantes colegas que ainda estavam a trabalhar. Entretanto, nós dirigimo-nos aos seus lugares e corrigimos as frases de cada um dos alunos que as tinha terminado.

4.3.2.1.4 Dia 24 de Novembro

Realização

A arrumação da sala, para dispor as mesas para que estes trabalhassem em grupo, não foi necessária uma vez que as mesas já se encontram diariamente dispostas dessa forma, foi apenas necessário mudar alguns alunos de lugar, tendo em conta a formação dos grupos, uma vez que era diferente da disposição dos mesmos na sala de aula.

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas por nós para a criação dos grupos e em seguida demos início à actividade planeada.

Esta actividade foi realizada em grupo, com vista à construção conjunta de uma história com frases sintacticamente correctas, em que os elementos do grupo tinham que

coordenar, entre si, que palavras é que cada um podia acrescentar às frases para que a história fizesse sentido.

Em grupos de quatro alunos, seleccionaram cinco das frases mais significativas que tinham elaborado na sessão anterior para com as mesmas reconstruírem a história.

Como forma de melhorar o desempenho da turma, bem como minimizar os seus conflitos comportamentais, no decorrer da nossa intervenção, por vezes, chamávamos a atenção dos alunos no sentido de melhorar a sua postura e cumprir as regras da sala de aula.

A actividade terminou após a correcção oral e escrita da história de cada um dos grupos.

Avaliação

A maioria dos alunos realizou a actividade com interesse e empenho.

Nesta actividade, já tiveram em atenção o facto de não poderem dizer as respostas aos colegas, para todos poderem participar e trabalhar mutuamente.

Esta foi uma actividade em que o aluno E esteve inicialmente pouco atento, pouco interessado e pouco empenhado em colaborar com o grupo. Como tal, foi fundamental o nosso apoio, assim como, o apoio da professora titular de turma, ao longo da actividade para que o aluno E não desmotivasse e não perturbasse o trabalho dos restantes colegas.

O grupo do aluno E tinha um aluno, com o qual o mesmo não tinha um bom relacionamento, uma vez que chocavam imenso um com o outro. O grupo começou por analisar as frases e no decorrer do mesmo notámos que o aluno E ficou aborrecido, através da sua expressão facial, por não terem começado a analisar as suas frases em primeiro lugar.

Tivemos que intervir e sem que o aluno E se apercebesse, pedir aos restantes elementos do grupo para solicitar a ajuda do aluno E, para que este não se sentisse de parte e não ficasse desmotivado.

4.3.2.1.5 Dia 2 de Dezembro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Foi facultado um computador a cada um dos grupos para cada um dos elementos transcreverem uma parte da história para o Power Point.

Avaliação

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

A actividade correu muito bem e de uma forma geral, houve uma ajuda mútua entre os elementos de cada grupo.

Para que os restantes elementos do grupo não ficassem sem fazer nada enquanto um dos elementos passava a parte da história, que em grupo, decidiram transcrever, foi-lhes pedido que cada um a ditasse ao colega.

Durante esta actividade, o aluno E esteve sempre muito bem-disposto e mostrou-se sempre disponível para trabalhar e ajudar os restantes elementos do grupo.

4.3.2.1.6 Dia 9 de Dezembro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Foi facultado, novamente, um computador a cada um dos grupos para cada um dos elementos procurar imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da história que transcreveu no dia 2 de Dezembro.

Avaliação

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Os alunos manifestaram muita curiosidade na realização desta actividade, muito motivadora pela descoberta e pela selecção de imagens, em grupo.

O aluno E gostou muito desta actividade e mostrou-se muito empenhado e interessado, ao longo de toda a actividade. A expressão facial, do aluno E, parecia reflectir alegria, não sendo perceptível a existência de qualquer constrangimento na realização desta actividade.

4.3.2.1.7 Dia 15 de Dezembro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Concluimos a primeira fase da intervenção correspondente à história “O lobo e os sete cabritinhos” com a construção de um livro, em Power Point, com a história de cada um dos grupos.

Recolhido todo o material necessário para a construção do livro, cada um dos grupos concluiu a actividade com a apresentação da sua história à turma.

Avaliação

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

As actividades desenvolvidas, tanto em grupo como individuais, foram bastante positivas não só para o aluno E como para todos os alunos.

A maioria dos alunos, realizou esta actividade sem dificuldades. Uns grupos foram mais criativos do que outros, no entanto os alunos não se «prenderam» ao texto da história e obtivemos histórias muito engraçadas.

Na nossa opinião, estes alunos revelaram uma boa capacidade de trabalho em grupo.

No que diz respeito à apresentação da história, verificou-se que alguns dos alunos, inclusive o aluno E, não estavam muito «à vontade» no início da apresentação e tiveram dificuldades em se expressar. Quando os elementos dos grupos percebiam o que se estava a passar acabavam por intervir para ajudar os colegas.

Verificámos que todos os alunos interiorizaram os valores associados à história.

Com esta actividade reflectimos, também sobre ser diferente, ser paciente e sobretudo ser positivo.

É de salientar que no decorrer das actividades as professoras circularam pela sala apoiando os alunos, sempre que necessário.

4.3.2.2 Janeiro, Fevereiro e Março

Nesta fase, pretendemos continuar com o mesmo método de trabalho na sala de aula, tendo em conta os resultados positivos obtidos na primeira fase. Contudo, trabalhámos um texto com uma narrativa um pouco mais extensa e uma complexidade progressivamente alargada.

Quadro 3 - Planificação da Intervenção a curto prazo de 13 de Janeiro a 9 de Março

Objectivos	Actividades	Calendarização	Observações	Avaliação
-Promover a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma lúdica e apelativa	-Ouvir/ler a história “O gato das botas”, apresentada em Power Point, em grupo/turma; -Contar e recontar a história apresentada, em grupo/turma;	13 de Janeiro das 11h às 12h	-Trabalho individual -Trabalho em grupo/turma	-Registos diários -Analisar o desempenho no trabalho individual e em grupo do aluno E e do grupo/turma
	-Aceder às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a história;	19 de Janeiro das 11h às 12h		
	-Aceder às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas também em Power Point, individualmente; -Construir,	26 de Janeiro das 11h às 12h		

	individualmente, cinco frases sobre a história;			
	-Seleccionar, em grupos de quatro alunos, cinco das frases mais significativas; -Cada um dos grupos reconstrói a história, utilizando as frases seleccionadas;	2 de Fevereiro das 11h às 12h		
	-Cada um dos elementos do grupo, transcreve uma parte da história para o Power Point;	23 de Fevereiro das 11h às 12h		
	-Cada um dos elementos do grupo, procura imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da história que transcreveu;	2 de Março das 11h às 12h		
	-Construir um livro com a história de cada um dos grupos.	9 de Março das 11h às 12h		

4.3.2.2.1 Dia 13 de Janeiro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à nossa actividade.

Os alunos ouviram e leram a história “O gato das botas”, apresentada no quadro interactivo, em Power Point. A leitura gradual de textos com maior complexidade foi um dos objectivos trabalhados com esta história.

A leitura da história foi feita por todos os alunos, em voz alta.

Terminada a audição e a leitura da mesma, pedimos a cada um dos alunos que contassem/recontassem a história apresentada por palavras suas.

Avaliação

A maioria dos alunos fez uma leitura corrente da parte do texto que lhes foi atribuída.

O aluno E leu com alguma dificuldade a parte da história que lhe pedimos para ler, apresentou uma leitura não clara, uma vez que «lia» tão velozmente que baralhava ou pulava algumas palavras e não respeitava as pontuações, contudo foi notório o seu esforço, mesmo não conhecendo algumas das palavras.

Para além disso, revelou alguma dificuldade em compreender textos mais complexos, não só por este ser construído com frases mais complexas mas também devido às dificuldades de leitura que o mesmo apresentou.

Esta actividade contribuiu também para a aprendizagem de novo vocabulário.

A maioria dos alunos compreendeu a história. Contudo, a análise da história, em termos gerais, facilitou e muito a sua compreensão, uma vez que como já referimos anteriormente, a história era um pouco mais extensa e apresentava uma complexidade progressivamente alargada.

O aluno E participou no reconto da história e desta vez não interrompeu a intervenção dos seus colegas. Fizemos questão que o mesmo fosse dos últimos alunos a recontar a história, não só para que ouvisse a exposição dos colegas porque teve alguma dificuldade em ler e em compreender a história mas também como estratégia para ver se este não interrompia novamente os colegas e aprendia a colocar o dedo no ar, caso quisesse participar aquando a intervenção de algum dos colegas. A sua expressão facial parecia reflectir alegria, não sendo perceptível a existência de qualquer constrangimento aquando a conclusão da actividade.

4.3.2.2.2 Dia 19 de Janeiro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início às actividades propostas para este dia.

Inicialmente, acedemos, em grupo, às diversas actividades relacionadas com a história, apresentadas em Power Point. Após termos terminado as actividades em grupo, todos os alunos acederam individualmente às restantes actividades propostas, relacionadas com a história.

Tal como na primeira fase, as restantes actividades eram jogos pedagógicos relacionados com as áreas de matemática e estudo do meio, explorando desta forma diversas actividades didácticas.

Foi facultado um computador a três alunos de cada vez, e enquanto três alunos acediam individualmente às actividades no computador, os restantes construíam, individualmente, cinco frases sobre a história, nos seus lugares.

Avaliação

Todos os alunos participaram activamente nas actividades realizadas em grupo e mostraram interesse e motivação pelas mesmas. A maioria respondeu correctamente às questões relacionadas com a história, em grupo, e uma vez mais ficaram radiantes com o facto das actividades apresentarem esquemas de interactividade e de animação.

Apenas um ou outro aluno, inclusive o aluno E, não responderam logo às questões colocadas, pensaram um pouco mais antes de responder, demorando assim um pouco mais que os restantes colegas.

O aluno E não fez parte do grupo de alunos que foi, individualmente, ao computador, neste dia. O mesmo aluno revelou algumas dificuldades na elaboração das frases, nomeadamente em construir frases mais complexas e com novo vocabulário, no entanto acompanhou a actividade e mostrou-se empenhado na realização da mesma.

4.3.2.2.3 Dia 26 de Janeiro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos continuidade às actividades do dia 19 de Janeiro.

Os alunos que não realizaram as actividades individuais no computador, no dia 19 de Janeiro, realizaram-nas neste dia, enquanto os restantes concluíam, individualmente, as cinco frases sobre a história, nos seus lugares.

À medida que os alunos terminavam as frases, pedíamos para auxiliarem um colega que ainda não tivesse terminado, iniciando-se assim a formação dos grupos para o trabalho de grupo do dia 2 de Fevereiro.

Avaliação

Os alunos gostaram imenso das actividades que realizaram no computador.

Neste dia, o aluno E concluiu as frases sobre a história e realizou as actividades individuais no computador. No que diz respeito às frases, solicitou a ajuda da professora titular de turma para lhe explicar como se escrevia correctamente algumas palavras. O mesmo apresentava frases simples, com palavras escritas com inversões (por exemplo: moinho em vez de moinho) e outras com omissões (por exemplo: moleeiro em vez de moliceiro), adições (por exemplo: casatanha em vez de castanha) ou substituição (por exemplo: castelu em vez de castelo) de grafemas e/ou sílabas, omissão de conectores (elementos de ligação nas frases) (por exemplo: e, que) e a mesma palavra escrita de várias maneiras (por exemplo: moleeiro e molhiro em vez de moliceiro).

Comparativamente com o primeiro dia, 3 de Novembro, em que o mesmo começou as actividades no computador, neste dia o aluno parecia outro aluno, parecia ansioso para ir para o computador realizar as actividades. O aluno E realizou as actividades, no computador, com interesse e motivação e sem revelar dificuldades na execução das mesmas, contudo demorou muito mais tempo que os restantes colegas na concretização de todas as actividades porque tinha de ler ou ouvir as perguntas, na sua maioria, duas vezes. Expressava um sorriso quando percebia que as respostas estavam correctas e apareciam as imagens de reforço positivo.

Os alunos que acabavam entretanto as frases sem apoio dos colegas, sabiam que tinham de ficar em silêncio, para não desconcentrar/distrair os restantes colegas que ainda

estavam a trabalhar. Entretanto, nós dirigimo-nos aos seus lugares e corrigimos as frases de cada um dos alunos que tinham terminado.

4.3.2.2.4 Dia 2 de Fevereiro

Realização

A arrumação da sala, para dispor as mesas para que estes trabalhassem em grupo, não foi necessária uma vez que as mesas já se encontram diariamente dispostas dessa forma, foi apenas necessário mudar alguns alunos de lugar, tal como já referimos anteriormente.

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas, nomeadamente na selecção dos elementos para a formação dos grupos de trabalho, para que estes não tivessem os mesmos elementos que tiveram nos grupos de trabalho da primeira fase da intervenção e para que todos os alunos da turma pudessem trabalhar uns com os outros, tendo em atenção o teste sociométrico que realizámos. Em seguida demos início à actividade planeada.

Esta actividade foi realizada em grupo, com vista à construção conjunta de uma história com frases sintacticamente correctas, em que os elementos do grupo tinham que coordenar, entre si, que palavras é que cada um podia acrescentar às frases para que a história fizesse sentido.

Em grupos de quatro alunos, seleccionaram cinco das frases mais significativas para com as mesmas reconstruírem a história.

A actividade terminou após a correcção oral e escrita da história de cada um dos grupos.

Avaliação

De uma forma geral, todos os alunos realizaram a actividade com interesse e empenho. No entanto, existiram por parte de alguns alunos, algumas dificuldades no que concerne à organização e sequencialização das idéias da história, bem como na ortografia, nomeadamente o aluno E.

É de salientar que o grupo de trabalho do aluno E ao elaborar a reconstrução da história teve em linha de conta, a história lida, a fim de facilitar o trabalho para uma melhor compreensão do colega. Esta foi uma actividade em que o aluno E solicitou muito a ajuda dos seus colegas de grupo. Os seus colegas de grupo ajudaram-no no decorrer de toda a

actividade, fazendo com que este se sentisse motivado e conseguisse compreender e intervir na mesma.

4.3.2.2.5 Dia 23 de Fevereiro

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Foi facultado um computador a cada um dos grupos para cada um dos elementos transcreverem uma parte da história para o Power Point.

Avaliação

A actividade correu bem, foi notória a relação de cumplicidade, o empenho e o apoio estabelecido entre os elementos de cada um dos grupos, inclusive para e com o aluno E, de actividade para actividade.

Para que os restantes elementos do grupo não ficassem sem fazer nada enquanto um dos elementos passava a parte da história, que em grupo, decidiram transcrever, foi-lhes pedido que cada um a ditasse ao colega.

4.3.2.2.6 Dia 2 de Março

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Foi facultado, novamente, um computador a cada um dos grupos para cada um dos elementos procurar imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da história que transcreveu no dia 23 de Fevereiro.

Avaliação

Como já não era a primeira vez que faziam este tipo de actividade, porque foi uma actividade que se tornou uma rotina, sentiram-se mais «à vontade» para a realizar e empenharam-se muito mais.

4.3.2.2.7 Dia 9 de Março

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Concluimos a segunda fase da intervenção correspondente à história “O gato das botas” com a construção de um livro, em Power Point, com a história de cada um dos grupos.

Recolhido todo o material necessário para a construção do livro, cada um dos grupos concluiu a actividade com a apresentação da sua história à turma.

Avaliação

Uma vez mais foi notório que as actividades desenvolvidas, tanto em grupo como individuais, foram bastante positivas não só para o aluno E como para todos os alunos.

No que diz respeito à apresentação da história aos colegas, verificou-se uma evolução significativa de todos os alunos. Estiveram mais «à vontade» na apresentação da história e não evidenciaram tanta dificuldade em se expressar.

Apesar de ter registado melhorias no seu desempenho, o aluno E continuava a revelar dificuldades na expressão escrita, sobretudo devido à falta de consolidação daquilo que aprendeu e às lacunas que manifestava ao nível da consciência fonológica dos sons da fala.

A maioria dos alunos, realizou esta actividade sem dificuldades. Uns grupos foram mais criativos do que outros, no entanto os alunos não se «prenderam» ao texto da história e obtivemos histórias muito engraçadas.

Verificámos que todos os alunos interiorizaram os valores associados à história.

É de salientar que no decorrer das actividades as professoras circularam pela sala apoiando os alunos, sempre que necessário.

4.3.2.3 Abril, Maio e Junho

Nesta fase, resolvemos mudar o nosso método de trabalho na sala de aula, uma vez que notámos que os alunos apresentaram algumas dificuldades na segunda fase, tendo em conta o tipo de texto que apresentámos, com uma narrativa um pouco mais extensa e uma complexidade progressivamente alargada. Como tal, trabalhámos outro tipo de texto, trabalhámos uma fábula, e trabalhámos um texto com uma narrativa um pouco mais curta.

Quadro 4 - Planificação da Intervenção a curto prazo de 20 de Abril a 1 de Junho

Objectivos	Actividades	Calendarização	Observações	Avaliação
-Promover a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma lúdica e apelativa	-Ouvir/ler a fábula “A Pomba e a Formiga”, apresentada em Power Point, em grupo/turma; -Contar e recontar a fábula apresentada, em grupo/turma;	20 de Abril das 11h às 12h	-Trabalho individual -Trabalho em grupo/turma	-Registos diários -Analisar o desempenho no trabalho individual e em grupo do aluno E e do grupo/turma
	-Aceder às diversas actividades relacionadas com a fábula, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a fábula;	27 de Abril das 11h às 12h		
	-Aceder às diversas actividades relacionadas com a fábula, apresentadas também em Power Point, individualmente;	4 de Maio das 11h às 12h		

	-Construir, individualmente, cinco frases sobre a fábula; - Aceder às diversas actividades relacionadas com a fábula, apresentadas também em Power Point, individualmente e em grupo/turma; -Construir, individualmente, cinco frases sobre a fábula;			
	-Seleccionar, em grupos de quatro alunos, cinco das frases mais significativas; -Cada um dos grupos reconstrói a fábula, utilizando as frases seleccionadas;	11 de Maio das 11h às 12h		
	-Cada um dos elementos do grupo, transcreve uma parte da fábula para o Power Point;	18 de Maio das 11h às 12h		
	-Cada um dos elementos do grupo, procura imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da fábula que transcreveu;	25 de Maio das 11h às 12h		
	-Construir um	1 de Junho		

	livro com a história de cada um dos grupos.	das 11h às 12h		
--	---	----------------	--	--

4.3.2.3.1 Dia 20 de Abril

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à nossa actividade.

Neste dia ouvimos e lemos a fábula “A pomba e a formiga”, apresentada no quadro interactivo, em Power Point.

Terminada a audição e a leitura da mesma, pedimos a cada um dos alunos que contassem/recontassem a história apresentada por palavras suas.

Avaliação

No decorrer desta actividade, os alunos não apresentaram dificuldades porque com facilidade memorizaram a fábula através das imagens, dos sons e das canções que a mesma apresentava.

O aluno E conseguiu ler todas as palavras da sua parte da história acima referida, contudo demorou mais tempo a ler que os seus colegas porque este apresentou uma leitura mais lenta, uma vez que tinha o seu próprio ritmo de leitura. Pensamos que é preferível o aluno E demorar mais tempo a ler e ler tudo correctamente do que ler rápido e a leitura não ser clara.

No que diz respeito ao reconto e à análise oral do conteúdo da mesma fábula, todos os alunos participaram activamente e não apresentaram dificuldades.

Nesta fase, fizémos questão que o aluno E fosse o terceiro a recontar a fábula para percebermos realmente se este tinha interiorizado as regras que lhe foram impostas. Ficámos contentes porque verificámos que houve uma evolução significativa no desenvolvimento e na postura não só do aluno E como de quase todos. Uma das regras evidentes foi que todos aprenderam a respeitar a sua vez e a vez dos colegas, de falar. A expressão facial, do aluno E, parecia reflectir alegria, não sendo perceptível a existência de qualquer constrangimento na realização desta actividade.

4.3.2.3.2 Dia 27 de Abril

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início às actividades propostas para este dia.

Inicialmente, acedemos, em grupo, às diversas actividades relacionadas com a fábula, apresentadas em Power Point. Após termos terminado as actividades em grupo, todos os alunos acederam individualmente às restantes actividades propostas, relacionadas com a história.

Tal como na primeira e na segunda fase, as restantes actividades foram jogos pedagógicos relacionados com as áreas de matemática e estudo do meio, explorando desta forma diversas actividades didácticas.

Foi facultado um computador a três alunos de cada vez, e enquanto três alunos acediam individualmente às actividades no computador, os restantes construíam, individualmente, cinco frases sobre a história, nos seus lugares.

Avaliação

Os alunos participaram satisfatoriamente nas actividades realizadas em grupo e mostraram interesse e motivação pelas mesmas. Os mesmos responderam correctamente às questões relacionadas com a fábula, em grupo, e uma vez mais, ficaram radiantes com o facto das actividades apresentarem esquemas de interactividade e de animação.

O aluno E aderiu muito bem às actividades e foi notório a evolução da sua participação oral, do seu empenho e da sua atenção e concentração.

O aluno E realizou as actividades, no computador, com empenho, interesse e motivação, sendo de salientar a sua capacidade de iniciativa na realização das actividades individuais.

4.3.2.3.3 Dia 4 de Maio

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos continuidade às actividades do dia 27 de Abril.

Os alunos que não realizaram as actividades individuais no computador, no dia 27 de Abril, realizaram-nas neste dia, enquanto os restantes concluíam, individualmente, as cinco frases sobre a fábula, nos seus lugares.

À medida que os alunos terminavam as frases, pedíamos para auxiliarem um colega que ainda não tivesse terminado, iniciando-se assim a formação dos grupos para o trabalho de grupo do dia 11 de Maio.

Avaliação

No decorrer desta actividade, os alunos não apresentaram dificuldades.

O aluno E concluiu as frases sobre a fábula com o apoio de um dos colegas, no entanto, podemos observar uma melhoria significativa na grande maioria dos objectivos relacionados com a escrita, assim como na forma como os colegas o ajudavam a chegar à resposta certa dando-lhe consequentemente pistas.

O aluno E construiu algumas das frases um pouco mais complexas, apresentavam menos erros ortográficos contudo apresentava algumas palavras escritas com inversões (por exemplo: mordeu-hli em vez mordeu-lhe) e outras com omissões (por exemplo: mai em vez de mais), adições (por exemplo: salatar em vez de saltar) ou substituição (por exemplo: formica em vez de formiga) de grafemas e/ou sílabas e omissão de conectores (elementos de ligação nas frases) (por exemplo: que).

Os alunos que acabavam entretanto as frases sem apoio dos colegas, sabiam que tinham de ficar em silêncio, para não desconcentrar/distrair os restantes colegas que ainda estavam a trabalhar. Entretanto, nós dirigimo-nos aos seus lugares e corrigimos as frases de cada um dos alunos que tinha terminado.

4.3.2.3.4 Dia 11 de Maio

Realização

A arrumação da sala, para dispor as mesas para que estes trabalhassem em grupo, não foi necessária uma vez que as mesas já se encontram diariamente dispostas dessa forma, foi apenas necessário mudar alguns alunos de lugar.

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas, nomeadamente na selecção dos elementos para a formação dos grupos de trabalho, para que estes não tivessem os

mesmos elementos que tiveram nos grupos de trabalho da primeira e da segunda fase da intervenção e para que todos os alunos da turma pudessem trabalhar uns com os outros, tendo, uma vez mais, em atenção o teste sociométrico que realizámos. Em seguida demos início à actividade planeada.

Esta actividade foi realizada em grupo, com vista à construção conjunta de uma fábula com frases sintacticamente correctas, em que os elementos do grupo tinham que coordenar, entre si, que palavras é que cada um podia acrescentar às frases para que a história fizesse sentido, tal como já referimos nas fases anteriores.

Em grupos de quatro alunos, seleccionaram cinco das frases mais significativas para reconstruírem a fábula.

A actividade terminou após a correcção oral e escrita da história de cada um dos grupos.

Avaliação

De uma forma geral, todos os alunos realizaram a actividade com interesse e empenho.

O aluno E participou na actividade com empenho e dedicação, ajudando os restantes elementos do grupo, sempre que necessário. Contudo, demonstrava alguma dificuldade em organizar as suas ideias, o que levava a que o mesmo precisasse de mais tempo para realizar a actividade.

Verificámos que, de dia para dia, o aluno E apresentava-se mais autónomo e motivado para participar nas actividades, reagindo positivamente às actividades propostas.

De referir que esta actividade foi elaborada pelos alunos sem influência dos professores.

4.3.2.3.5 Dia 18 de Maio

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Para que os restantes elementos do grupo não ficassem sem fazer nada enquanto um dos elementos passava a parte da história, que em grupo, decidiram transcrever, foi-lhes pedido que cada um a ditasse ao colega.

Foi facultado um computador a cada um dos grupos para cada um dos elementos transcreverem uma parte da fábula para o Power Point.

Avaliação

Os alunos realizaram, com sucesso, a actividade proposta para este dia.

O aluno E conseguiu ler todas as palavras da parte da história que ditou, contudo demorou mais tempo a ditar que os seus colegas tendo em conta que a sua leitura é um pouco mais lenta.

4.3.2.3.6 Dia 25 de Maio

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Foi facultado, novamente, um computador a cada um dos grupos para cada um dos elementos procurar imagens no Internet Explorer para ilustrar e animar a parte da fábula que transcreveu no dia 18 de Maio.

Avaliação

Verificaram-se melhorias significativas, não só a nível da competência ortográfica e compositiva, mas também ao nível da ilustração de cada uma das partes da história.

4.3.2.3.7 Dia 1 de Junho

Realização

Os alunos seguiram as orientações que lhes foram dadas e em seguida demos início à actividade planeada.

Os alunos começaram por mudar de lugar, uma vez que iam continuar a trabalhar em grupo.

Concluimos a terceira e última fase da intervenção correspondente à fábula “A pomba e a formiga” com a construção de um livro, em Power Point, com a fábula de cada um dos grupos.

Recolhido todo o material necessário para a construção do livro, cada um dos grupos concluiu a actividade com a apresentação da sua história à turma.

Avaliação

Uma vez mais foi notório que as actividades desenvolvidas, tanto em grupo como individuais, foram bastante positivas não só para o aluno E como para todos os alunos.

Notámos que os alunos que tinham mais dificuldade em se expor, nomeadamente o aluno E, participaram mais activamente nesta actividade do que inicialmente se verificou.

Alguns grupos foram mais criativos do que outros, no entanto os alunos não se «prenderam» ao texto da fábula e obtivemos fábulas muito engraçadas.

As estratégias usadas permitiram a ocorrência de menos conflitos entre os alunos no desenrolar das sessões, uma maior interacção no seio do grupo e consequentemente um trabalho mais produtivo, fomentando a co-responsabilização do grupo/turma relativamente à socialização e à autonomia do aluno E.

Verificámos que todos os alunos interiorizaram os valores associados à história.

É de salientar que no decorrer das actividades as professoras circularam pela sala apoiando os alunos, sempre que necessário.

5 Avaliação global da intervenção

No início da intervenção, o aluno E revelava dificuldades de aprendizagem na linguagem expressiva, incapacidade articulatória que lhe determinavam uma falta de correcção em vocábulos que normalmente utilizava, na reprodução de frases, na detecção de erros ortográficos e na sua correcção. Tinha um vocabulário pobre, falta de concentração e distraia-se com muita facilidade. Para além disso, apresentava falta de hábitos de trabalho, falta de métodos de trabalho, falta de iniciativa e criatividade, falta de respeito pelos outros, falta de espírito de entreajuda, incapacidade de trabalhar em grupo e problemas de relacionamento com os outros. Parecia desmotivado, pouco empenhado, com falta de interesse, de concentração, de autonomia e criatividade.

Ao longo da intervenção fomos registando uma evolução positiva no desempenho do aluno E, na escrita e na leitura, comparando as avaliações realizadas em cada uma das fases de intervenção, onde são notórias as melhorias do mesmo, quer a nível da leitura (ler palavras desconhecidas, compreender o que lê, ler sem omitir, adicionar ou substituir fonemas e/ou palavras), quer a nível da escrita (responder correctamente a questões, escrever com menos erros, ou seja, redução do número de palavras com inversões, omissões, adições ou substituições de grafemas e/ou sílabas, redução da omissão de conectores e da mesma palavra escrita de várias maneiras e escrever pequenos textos com correcção). Posto isto, constatámos progressos significativos na leitura e na escrita. Verificámos também que nos objectivos onde o aluno E apresentava grande dificuldade passou a apresentar apenas algumas dificuldades.

Fazendo uma avaliação mais geral, podemos afirmar que, no final, o nível da leitura de textos para o seu nível escolar, o aluno E, revelou melhorias muito significativas, aderindo e participando cada vez mais nas actividades propostas, parecendo mostrar mais confiança em si próprio.

De uma situação inicial de rejeição e inabilidade para se relacionar com os colegas, o que nos suscitou algumas apreensões iniciais, o aluno E passou, no final da intervenção, a uma situação de aceitação por parte dos colegas que de modo nenhum afectaram negativamente as suas aprendizagens.

Relativamente aos outros alunos, verificámos que gostaram muito destas actividades que desenvolvemos, de forma lúdica.

As aulas decorreram de forma mais dinâmica, o que foi muito bom para o aluno E em particular e para os restantes colegas de uma forma geral. Permitiram uma participação

activa durante eventos de literacia, não só comunicando e interagindo, mas também compondo, produzindo e interpretando a linguagem escrita.

A forma como as aulas correram também teve em conta, como não poderia deixar de ser, os resultados do teste sociométrico, teste este que os alunos elaboraram no início do estudo e com o qual ficámos a saber com quem é que cada aluno gostava/não gostava de trabalhar em grupo, facilitando-nos a organização dos grupos de trabalho em cada uma das fases da nossa intervenção.

No final da intervenção, notámos que a turma estava mais amadurecida, uma vez que os alunos pareciam muito mais responsáveis.

É de salientar que o uso do computador, como ajuda técnica, constituiu um processo facilitador da acção pedagógica, centrando o processo de ensino/aprendizagem nos próprios alunos, promovendo a autonomia e facilitando as aprendizagens dos alunos quer a nível da leitura quer a nível da escrita, sobretudo as do aluno E, um aluno com dificuldades de aprendizagem. Foi notório a importância da utilização do computador, como um meio informático e multimédia no ensino, na medida em que ampliou as potencialidades de aprendizagem, motivando os alunos e diversificando as actividades propostas, favorecendo o trabalho individualizado, colaborativo e cooperativo.

6 Reflexões Finais

Ao longo do nosso projecto de intervenção procurámos responder à nossa questão de partida: “Será que o computador, como ajuda técnica, facilita as aprendizagens dos alunos a nível da leitura e da escrita, sobretudo as de um aluno que tem dificuldades de aprendizagem neste âmbito?”

Partindo do pressuposto que a interacção que se estabelece num grupo é fundamental para a aprendizagem de todos, a nossa intervenção, cujos fundamentos assentaram na investigação-acção, procurou que o trabalho desenvolvido com o grupo/turma e para o grupo/turma se organizasse maioritariamente em trabalhos de grupo.

Neste sentido, desenvolvemos actividades no grupo e com o grupo dos alunos. Optámos, assim por estratégias de trabalho individuais ou em grupo, de modo a facilitar a interacção entre todos os alunos, principalmente a do aluno E, de forma que o mesmo se sentisse envolvido, a participar com os outros, e por estes fosse percebido como um elemento participante.

Os problemas de relacionamento com os outros faziam com que os seus colegas se afastassem e dificultasse a interacção e a aproximação dos colegas com o mesmo.

A intervenção desenvolvida com o aluno E centrou-se, essencialmente, no desenvolvimento de competências ao nível da aprendizagem do mecanismo da leitura e da escrita.

Os objectivos definidos para o aluno E, bem como as actividades realizadas e avaliadas, permitiram-lhe fazer aprendizagens significativas nas competências académicas, tanto na leitura como na escrita.

Apesar de ter registado melhorias no seu desempenho, o aluno E continuava a revelar dificuldades na expressão escrita, sobretudo devido à falta de consolidação daquilo que aprendeu e às lacunas que manifestava ao nível da consciência fonológica dos sons da fala.

A leitura por si só já é um mecanismo de análise onde se percebe a segurança, a fluidez, a clareza ou até mesmo as dificuldades dos alunos.

Face à leitura apresentada pelo aluno E, a compreensão e a interpretação das histórias encontraram-se de certa forma comprometidas. No entanto, pudemos averiguar que a fluência da leitura foi melhorando, no decorrer da intervenção.

Constatámos também, o desenvolvimento de outras competências, que não sendo objectivo definido para este trabalho, revelaram-se consequências do mesmo.

Inicialmente, apresentava falta de motivação, falta de empenho, falta de interesse, falta de concentração, falta de autonomia e criatividade e falta de hábitos e métodos de trabalho, nomeadamente para a aprendizagem da leitura e da escrita. No decorrer das actividades fomos verificando evoluções significativas.

Pensamos que a utilização do computador, nomeadamente a utilização do Power Point, para a apresentação das histórias e da fábula, foi muito positivo. Assim como a realização e a concretização de todas as actividades relacionadas com cada uma das histórias e com a fábula. Conseguimos prender muito mais a atenção do aluno E em particular e de todo o grupo em geral. Após a avaliação da primeira fase da nossa intervenção decidimos utilizar esta mesma estratégia nas restantes fases.

As actividades/jogos realizadas na sala de aula, permitiram que o aluno E se interessasse e conseguisse fazer parte das mesmas e principalmente da aprendizagem. Estas estratégias foram não só adequadas ao aluno E bem como aos seus colegas. Como tal foram usadas em sala de aula, abrangendo a turma numa aprendizagem conjunta e não diferenciada.

Pensamos ter conseguido atingir aqueles objectivos que permitiram ao aluno E adquirir algumas competências sociais. Os trabalhos de grupo permitiram-lhe participar nas actividades propostas e conseguir não só o respeito dos colegas mas também aprender a respeitar os colegas, permitindo desta forma que os mesmos comessem a valorizar as suas intervenções e respeitar o seu ritmo de trabalho.

Podemos concluir que todos os alunos gostaram muito destas actividades que conseguimos desenvolver, de forma lúdica e apelativa, as capacidades dos alunos, recorrendo ao uso do Powerpoint.

Da primeira fase para a segunda fase e da segunda fase para a terceira fase foi notória a evolução do aluno E. No decorrer da terceira fase, o aluno E conseguia estar mais atento, os colegas davam-lhe mais oportunidades para participar, respeitavam a sua vez de intervir e o seu ritmo de trabalho e ajudavam-se mutuamente. Quando o aluno E não respondia acertadamente, em vez de o corrigirem ou lhe facultarem a resposta, davam-lhe pistas para o ajudar a chegar à resposta certa.

Todos os alunos perceberam que não podiam, a partir de uma certa data, dizer as respostas pelos ou aos colegas, apenas podiam dar pistas, para todos poderem participar e assim aprender melhor.

Decidimos trabalhar as histórias e a fábula, pois pensámos ser importante reflectir

sobre valores morais associados a cada uma das histórias que poderão ser uma mais-valia para a educação dos alunos, uma vez que crescer sem valores não conduz à felicidade de um jovem nem de quem o rodeia. Alguns dos valores são: respeitar os outros, não desistir perante as dificuldades, pedir ajuda sempre que precise, preocupar-se com os outros, pedir desculpa, prestar ajuda, agradecer e partilhar.

Com as actividades realizadas e os objectivos atingidos, concluímos que as histórias/fábula foram bem aceites pelos alunos, assim como as mensagens que lhes pretendíamos passar. As mesmas actividades revelaram-se como uma experiência enriquecedora para ambos. A leitura das histórias/fábula em power point pareceu-nos criar nos alunos o gosto pelo texto escrito.

Finalizámos as actividades do nosso projecto de uma forma lúdica, motivante para todos os alunos e de uma forma em que todos participaram activamente.

No decorrer das actividades portavam-se cada vez melhor, aplicavam-se cada vez mais e eram mais autónomos.

Torres e Fernandez (2001) defendem que, durante toda a intervenção, e independentemente do programa em uso, a auto-estima e a motivação devem ser trabalhados. As crianças com D.A. manifestam uma baixa auto-estima devido à frustração que sentem perante o insucesso escolar.

Podemos verificar que as dificuldades de aprendizagem apresentadas interferiram significativamente no rendimento escolar do aluno E, afectando de certa forma a motivação do mesmo.

Foi importante para o aluno, a ajuda dos professores e dos colegas no desenvolvimento da sua auto-estima mediante o êxito que conseguia ter em algumas tarefas.

Verificámos também progressos no que diz respeito à intervenção de cada aluno de forma mais organizada, de acordo com as regras e as orientações delineadas, no decorrer das actividades.

Em termos de desenvolvimento de competências sociais houve uma progressão nos comportamentos/attitudes da maioria dos alunos, traduzida num melhor ritmo de produção, em métodos de trabalho mais estruturados, no desenvolvimento das capacidades de atenção/concentração, numa maior autonomia e numa maior interiorização das regras e rotinas a cumprir. Verificámos que o grupo ficou mais coeso pela cooperação, solidariedade, respeito e ajuda entre todos os seus elementos.

Em conversas informais que tivemos com os encarregados de educação, posteriormente, verificámos que os alunos comentavam que trabalhavam com a professora de educação especial e que realizavam “actividades diferentes e muito engraçadas”.

Posto o reconhecimento dos encarregados de educação pelo nosso trabalho, aproveitámos para incentivar os mesmos a acompanhar mais de perto os seus educandos e a interessarem-se um pouco mais pelo seu percurso escolar, de forma a quebrar um pouco a barreira evidenciada com a falta de estimulação por parte dos mesmos, uma vez que esta tem sido umas das barreiras que tem influenciado e muito o desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos, nomeadamente do aluno E.

Há uma necessidade de inclusão também por parte dos restantes sistemas em que os alunos vivem, nomeadamente na família, na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam também verdadeiramente inclusivos.

A professora titular de turma considera que o aluno E apresenta dificuldades de aprendizagem porque não desenvolveu as competências necessárias para a aprendizagem, porque não foi estimulado na etapa certa do seu desenvolvimento, por factores diversos que podem estar relacionados com problemas sociais, de saúde, entre outros. A mesma salientou que um aluno com amadurecimento intelectual, emocional e físico raramente apresenta dificuldades de aprendizagem.

Do que podemos observar, analisar e inferir em relação ao nosso aluno, consideramos que o problema do mesmo se inclui nas dificuldades de aprendizagem desenvolvimentais, dado as características que apresenta, as quais temos vindo a mencionar ao longo do nosso trabalho.

Para além disso, verificámos que as características das suas dificuldades de aprendizagem residem principalmente nos problemas emocionais.

É de salientar que, no decorrer não só da nossa intervenção mas também do nosso trabalho diário com o aluno E, as mesmas dificuldades que o mesmo apresentava interferiam não só na leitura, na escrita, no cálculo, mas também na prática do desporto e noutras actividades, na vida familiar e no relacionamento com os amigos.

Segundo Correia (2008), embora possamos considerar um conjunto de factores, como o são a motivação e a auto-estima do aluno e o envolvimento dos pais, entre outros, será a qualidade do ensino ministrado que fará a diferença. O apoio e o encorajamento prestado

pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro.

Ao longo do nosso trabalho houve momentos em que nos sentimos desmotivadas, face ao objectivo que prosseguimos, dada a nossa inexperiência. Uma das dificuldades sentidas foi o da selecção da bibliografia que fosse de encontro ao objectivo do nosso trabalho. Uma outra dificuldade prendeu-se com a falta de tempo tendo em conta a nossa prática profissional.

Pensamos ter alcançado o objectivo do nosso trabalho mesmo tendo consciência das nossas limitações em relação à falta de experiência em investigação.

Consideramos que a elaboração desta intervenção permitiu uma mais-valia no nosso percurso e enriquecimento pessoal e profissional, consciencializando-nos para a importância de continuarmos a desenvolver estratégias que favoreçam sempre aprendizagens inclusivas para os alunos, não só com dificuldades de aprendizagem mas para todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais.

Permitiu-nos também observar as necessidades e as qualidades dos alunos e partilhar com eles todo o conhecimento que adquirimos, ao longo do contexto teórico que vivenciamos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). Caminhos para as escolas inclusivas. In *Desenvolvimento curricular na educação básica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Apport.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto editora, lda.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar, abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Principia: 2ª ed.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (1996). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1988). *A escola e os pais - como colaborar*. Lisboa: Texto Editora.
- Northway, M., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinto, C. (Outubro-Dezembro de 2000). *O professor , III série, nº 71*.
- Porter, G. (1995). Comunicação apresentada na conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, prospectos. XXV.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). A observação directa. In *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais, Projectos*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico* (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista lusófona de educação*, nº8 , 63-83.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e prática. *Revista lusófona de educação*, nº 13 , 135-153.
- Torres, M., & Fernandez, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill Editora.
- Unesco. (1994). *Declaração de salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar: qué condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In *Form: Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: DEB/ME.

Apêndices

Apêndice I

Anamnese

Confidencial

Sujeito ao sigilo profissional

1- Identificação da Criança

Nome:	
Data de Nascimento:	
Morada:	
Localidade:	Código Postal:
Naturalidade:	
Nacionalidade:	
Telefone/Telemóvel:	
E-mail:	

2- Identificação dos Pais

Nome do Pai:
Data de Nascimento:
Naturalidade:
Nacionalidade:
Profissão:
Local de Trabalho:
Horário de Trabalho:
Telefone/Telemóvel:
E-mail:

Nome da Mãe:
Data de Nascimento:
Naturalidade:
Nacionalidade:
Profissão:
Local de Trabalho:
Horário de Trabalho:
Telefone/Telemóvel:
E-mail:

3- Agregado Familiar

Número de pessoas que compõem o agregado familiar: _____

Grau de Parentesco	Nome	Idade	Nacionalidade	Profissão	Habilitações Literárias	Religião	Informações Adicionais

No caso da criança viver com um dos pais nomeie quem possui o poder paternal: _____

(O encarregado de educação deverá entregar uma fotocópia do poder paternal à respectiva professora).

No caso de não viver actualmente com os pais biológicos, nomeie com quem vive e qual a razão: _____

4- Doenças de Família

Diabetes <input type="checkbox"/>	Obesidade <input type="checkbox"/>	Dificuldades de visão <input type="checkbox"/>
Doenças alérgicas <input type="checkbox"/>	Hipertensão <input type="checkbox"/>	Dificuldades de audição <input type="checkbox"/>
Epilepsia <input type="checkbox"/>	Alcoolismo <input type="checkbox"/>	Dificuldades motoras <input type="checkbox"/>

Observações: _____

5- Habitação

Tipo de Habitação	Nº de Assoalhadas	Electricidade	Água Canalizada	Esgotos

6- Antecedentes pessoais

Gravidez

A mãe foi seguida regularmente em consulta médica? _____

Quanto tempo foi a gravidez? _____ semanas

Como passou a gravidez?

Bem ☐ Mal ☐

Ameaça de Aborto ☐

Tensão Alta ☐

Hemorragia ☐

Outra Doença ☐

Qual? _____

Parto – Período Neo-Natal

Local do Parto _____

Como foi o parto?

Normal ☐ Cesariana ☐ Fórceps ☐ Ventosa ☐ Outro ☐

O parto foi assistido? _____

Nome e contacto do pediatra ou médico de

família: _____

8- Características Gerais da Criança

Características Gerais:

Agitada <input type="checkbox"/>	Nervosa <input type="checkbox"/>	Calma <input type="checkbox"/>
Apática <input type="checkbox"/>	Chora com frequência <input type="checkbox"/>	Sono agitado <input type="checkbox"/>

Observações: _____

Gostos e Hábitos:

Diminutivo pelo qual é tratada em casa? _____

O que a criança prefere?

Brinquedo ☐

Brincar sozinha ☐

Brincar com outra criança ☐

Brincar com o adulto ☐

Actividades/brinquedos preferidos?

Hábitos Alimentares:

- Primeiros meses:

Peito _____ Biberão _____

Iniciou a alimentação artificial aos _____ meses. Qual o

motivo? _____

Progrediu regularmente de peso?_____ Se não, qual o motivo?_____

- Actualmente:

A sua criança gosta de comer?_____

E come com facilidade?_____

Quais os talheres que usa?_____

	Sim	Não	Especifique
Come de tudo?			
Come sozinha?			
Bebe água muitas vezes?			
Tem dieta?			
Tem alergias alimentares?			

Comida favorita da criança?

Comida que a criança não gosta?

Hábitos de Sono:

Horas de levantar:_____

Horas de deitar:_____

	Sim	Não	Especifique
Objecto para dormir?			
Adormece com facilidade?			
Dorme no escuro?			

Hábitos de Higiene:

Já faz a higiene pessoal sozinha?

Preocupações relacionadas com os hábitos de higiene?

9- Desenvolvimento

Quando começou a sorrir?
A sentar-se?
A gatinhar?
A andar?
A dizer as primeiras palavras?
A falar com clareza?
Observações:

Como é que a criança responde a situações de grupo?

Como disciplina a sua criança?

Qual a ocupação de tempos livres/actividades fora da escola?

10- Outras Informações

A criança frequentou outra resposta social (ama, creche, jardim de infância, escola)?

Quais os motivos que o levaram a escolher esta Escola?

O que espera da Escola?

Quem acompanha a criança, em casa, nas tarefas escolares?

Quais são as disciplinas preferidas?

Quais são as disciplinas em que tem mais dificuldade?

Considera importante haver reuniões de pais? Qual o horário que lhe é mais adequado para a realização das mesmas?

Frequenta actividades de enriquecimento curricular?

A sua criança está a ser ou já foi acompanhada por algum psicólogo/terapeuta? Se sim, dentro ou fora da escola? Porque motivo?

E por professor de apoio? Se sim, porque motivo?

Que outros serviços gostaria de ter na Escola?

Quais são as expectativas em relação aos estudos da sua criança?

Qual é o transporte utilizado na deslocação casa/escola e escola/casa?

Tempo gasto no trajecto? _____

Horário de entrada na Escola: _____

Horário de saída da Escola: _____

Nome da pessoa que preencheu o questionário

Grau de parentesco com a criança _____

_____, _____ de 2009

Encarregado de Educação

Apêndice II

Checklist

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X) à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0– Nenhuma dificuldade; **1**– Dificuldade ligeira; **2**– Dificuldade moderada; **3**– Dificuldade grave; **4**– Dificuldade completa; **8**– Não especificada¹; **9**– Não aplicável²

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d140 Aprender a ler				x			
d145 Aprender a escrever				x			
d150 Aprender a calcular				x			
d160 Concentrar a atenção				x			
d163 Pensar				x			
d175 Resolver problemas				x			
d177 Tomar decisões			x				
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única		x					
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas			x				
Capítulo 3 – Comunicação							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas				x			
d345 Escrever mensagens				x			
d350 Conversação			x				
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais							
d710 Interações interpessoais básicas			x				
Capítulo 8 – Áreas principais da vida							
d820 Educação escolar				x			

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

Apêndice III

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(Por referência à CIF)

Nome: Aluno E

Data de Nascimento: 21/11/1999

Ano de Escolaridade: 4º Ano

Escola: EBI/JI

PERFIL DE FUNCIONALIDADE

1 - Actividade e Participação

d140 - Aprender a ler

d140.3 - O aluno revela dificuldade grave em desenvolver a capacidade de ler material escrito com fluência e precisão, tais como, reconhecer caracteres do alfabeto, vocalizar palavras com a pronúncia correcta e compreender palavras e frases simples.

d145 - Aprender a escrever

d145.3 - O aluno revela dificuldade grave em desenvolver a capacidade de produzir símbolos, em forma de texto que representem sons, palavras ou frases que tenham significado, tais como, escrever sem erros e utilizar correctamente a gramática.

d150 - Aprender a calcular

d150.3 - O aluno revela dificuldade grave em desenvolver a capacidade de trabalhar com números e realizar operações matemáticas simples, tais como somar e subtrair e aplicar, numa situação problemática, a operação matemática correcta.

d160 - Concentrar a atenção

d160.3 - O aluno revela dificuldade grave na concentração da atenção, limitando a elaboração dos trabalhos de leitura e escrita.

d163 - Pensar

d163.3 - O aluno revela dificuldade grave em formular e ordenar ideias para elaborar frases simples.

d175 - Resolver problemas

d175.3 - O aluno revela dificuldade grave em resolver problemas simples, ainda não interiorizou a linguagem matemática, tendo por isso dificuldade em identificar a operação a fazer.

d177 - Tomar decisões

d177.2 - O aluno revela dificuldade moderada em fazer uma escolha entre várias opções, implementar a opção escolhida e avaliar os seus efeitos.

d210 - Levar a cabo uma tarefa única

d210.1 - O aluno revela dificuldade ligeira e prende-se com a gestão do tempo que demora a realizar uma tarefa simples.

d220 - Levar a cabo tarefas múltiplas

d220.2 - O aluno revela dificuldade moderada em realizar e concluir simultaneamente tarefas múltiplas, nomeadamente ao nível da gestão do tempo e organização do espaço.

d325 - Comunicar e receber mensagens escritas

d325.3 - O aluno revela dificuldade grave em compreender os significados das mensagens através da linguagem escrita, tais como informações, notícias.

d345 - Escrever mensagens

d345.3 - O aluno revela dificuldade grave em produzir mensagens com significado literal e implícito transmitidas através da linguagem escrita.

d350 - Conversação

d350.2 - O aluno revela dificuldade moderada em ordenar as idéias para manter um diálogo mais elaborado.

d710 - Interacções interpessoais básicas

d710.2 - O aluno revela dificuldade moderada em interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada.

d820 - Educação escolar

d820.3 - O aluno revela dificuldade grave em trabalhar em cooperação com outros alunos, seguir as orientações dos professores, organizar, estudar e concluir as tarefas e progredir para outros níveis de educação.

2 – Funções do Corpo

3 – Factores ambientais

Confirmam-se as NEE de carácter permanente

Sim

☒

Não

☐

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia

O aluno E apresenta limitações na actividade e participação, em especial na aquisição do processo de leitura, escrita e cálculo, em concentrar a atenção, pensar, resolver problemas e em relacionar-se com os seus pares e adultos.

Respostas e medidas educativas a adoptar

De forma a adequar o processo de ensino e aprendizagem a este aluno, ele deve beneficiar das seguintes medidas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais - Língua Portuguesa e Matemática;
- d) Adequação no processo de avaliação;
- f) Tecnologias de apoio.

Relatório elaborado por: _____

Data: ____ / ____ / ____

Concordo com o presente relatório.

O Encarregado de Educação:

Data: ____ / ____ / ____

Relatório homologado por: _____

Cargo: _____

Assinatura

Data: ____ / ____ / ____

Apêndice IV

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos intervalos das aulas?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Apêndice V

Matriz Sociométrica - Escolhas

		SEXO MASCULINO							SEXO FEMININO					N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		A	B	C	E	F	G	D	H	I	J	L	M		
Sexo masculino	A		030	300	020	012	101		003	200				9	7
	B				230	020	003	111			302			9	5
	C													0	0
	E	030	112			223	301							9	4
	F		221		112		333							9	3
	G	301			112	203		030			020			9	5
	D		111		320	003			030		200	002		9	6
Sexo feminino	H		303			020		231		112				9	4
	I		333					222	111					9	3
	J		003		200		300	111	002	030			200	9	7
	L							333	111		222			9	3
	M				003	002	001	330			220	110		9	6
Totais por Critério		111	556	100	553	245	415	675	234	221	432	111	100		-
Totais combinados		3	16	1	13	11	10	18	9	5	9	3	1	99	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		2	7	1	7	7	6	7	5	3	5	2	1	-	53

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio

Apêndice VI

Matriz Sociométrica - Rejeições

		SEXO MASCULINO						SEXO FEMININO						N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
		A	B	C	E	F	G	D	H	I	J	L	M		
Sexo masculino	A							001			100	010		3	3
	B			111										3	1
	C													0	0
	E			101				010						3	2
	F			111										3	1
	G			010					100	001				3	3
Sexo feminino	D			111										3	1
	H						001					010	100	3	3
	I											001	110	3	2
	J			111										3	1
	L				010		001		100					3	3
	M	010		101										3	2
Totais por Critério		010	000	656	010	000	002	011	200	001	100	021	210		-
Totais combinados		1	0	17	1	0	2	2	2	1	1	3	3	33	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		1	0	7	1	0	2	2	2	1	1	3	2	-	22

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio

Apêndice VII

CÁLCULOS PARA OS SOCIOGRAMAS – ESCOLHAS

1.º Número de alunos $\rightarrow N = 12$

2.º Número total de escolhas $\rightarrow TE = 99$

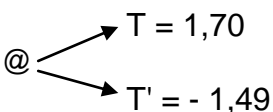
3.º Média $\rightarrow M = \frac{TE}{N} = \frac{99}{12} = 8,25$

4.º Probabilidade que cada um tem de ser escolhido $\rightarrow P = \frac{M}{C(N-1)}$
 $C = \text{nº de critérios}$
 $= \frac{8,25}{3(12-1)}$
 $= 0,25$

5.º Probabilidade que cada um tem de **não** ser escolhido $\rightarrow Q$
 $P + Q = 1$
 $Q = 1 - P$
 $Q = 1 - 0,25$
 $Q = 0,75$

6.º Desvio padrão σ ----- $\rightarrow \sigma = \sqrt{C(N-1) \cdot P \cdot Q}$
 $= \sqrt{3(12-1) \times 0,25 \times 0,75}$
 $= \sqrt{6,19} = 2,49$

7.º Grau de obliquidade da curva @ ----- $\rightarrow @ = \frac{Q - P}{\sigma}$
 $= \frac{0,75 - 0,25}{2,49} = 0,2$

8.º Valores na tabela de Salvosa ----- $\rightarrow @$ 
 $T = 1,70$
 $T' = -1,49$

9.º Limite superior ----- $\rightarrow L S = M + T \cdot \sigma$
 $= 8,25 + 1,70 \times 2,49$
 $= 12,48$

10.º Limite inferior ----- $\rightarrow L I = M + T' \cdot \sigma$
 $= 8,25 + (-1,59) \times 2,49$
 $= 4,29$

Apêndice VIII

CÁLCULOS PARA OS SOCIOGRAMAS – REJEIÇÕES

1.º Número de alunos $\rightarrow N = 12$

2.º Número total de rejeições $\rightarrow TE = 33$

3.º Média $\rightarrow M = \frac{TE}{N} = \frac{33}{12} = 2,75$

4.º Probabilidade que cada um tem de ser rejeitado $\rightarrow P = \frac{M}{C(N-1)}$
 $C = n^{\circ}$ de critérios
 $= \frac{2,75}{3(12-1)}$
 $= 0,08$

5.º Probabilidade que cada um tem de **não** ser rejeitado $\rightarrow Q$
 $P + Q = 1$
 $Q = 1 - P$
 $Q = 1 - 0,08$
 $Q = 0,92$

6.º Desvio padrão σ ----- $\rightarrow \sigma = \sqrt{C(N-1) \cdot P \cdot Q}$
 $= \sqrt{3(12-1) \times 0,08 \times 0,92}$
 $= \sqrt{2,43} = 1,56$

7.º Grau de obliquidade da curva @ ----- $\rightarrow @ = \frac{Q - P}{\sigma}$
 $= \frac{0,92 - 0,08}{1,56} = 0,54$

8.º Valores na tabela de Salvosa ----- $\rightarrow @$
 $T = 1,77$
 $T' = -1,49$

9.º Limite superior ----- $\rightarrow L S = M + T \cdot \sigma$
 $= 2,75 + 1,77 \times 1,56$
 $= 5,51$

10.º Limite inferior ----- $\rightarrow L I = M + T' \cdot \sigma$
 $= 2,75 + (-1,49) \times 1,56$
 $= 0,43$

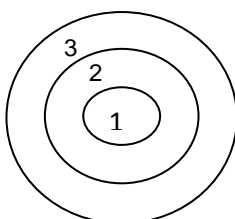
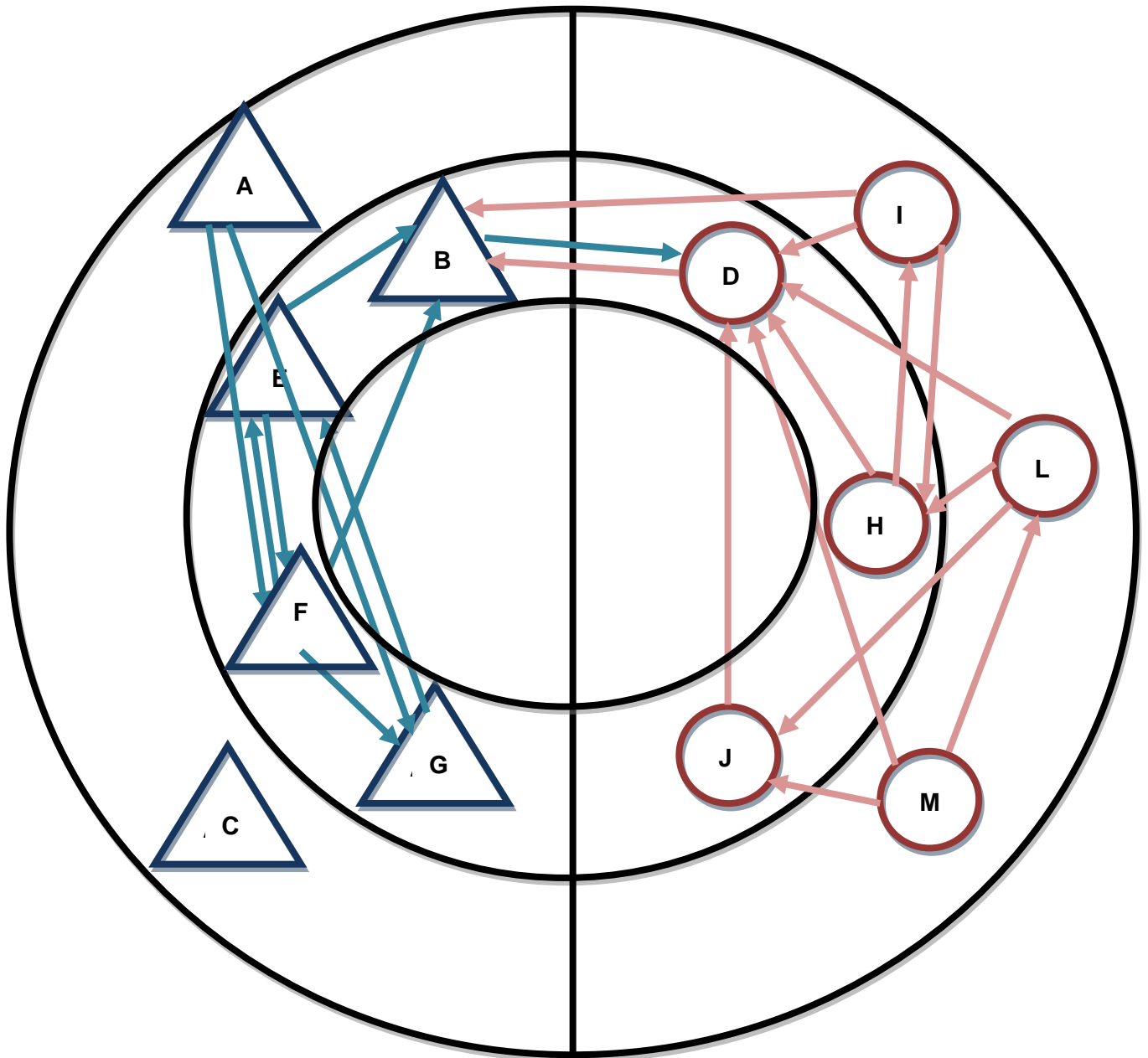
Apêndice IX

SOCIOGRAMA ALVO
Formação de grupos

ESCOLHAS

Sexo masculino

Sexo feminino



1. $P(0.05) \geq 12,48 \rightarrow 12$

2. $4,29 < P(0.05) < 12,48 \rightarrow 5 - 12$

3. $P(0.05) \leq 4,29 \rightarrow 4$

Apêndice X

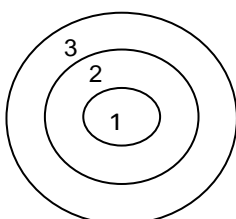
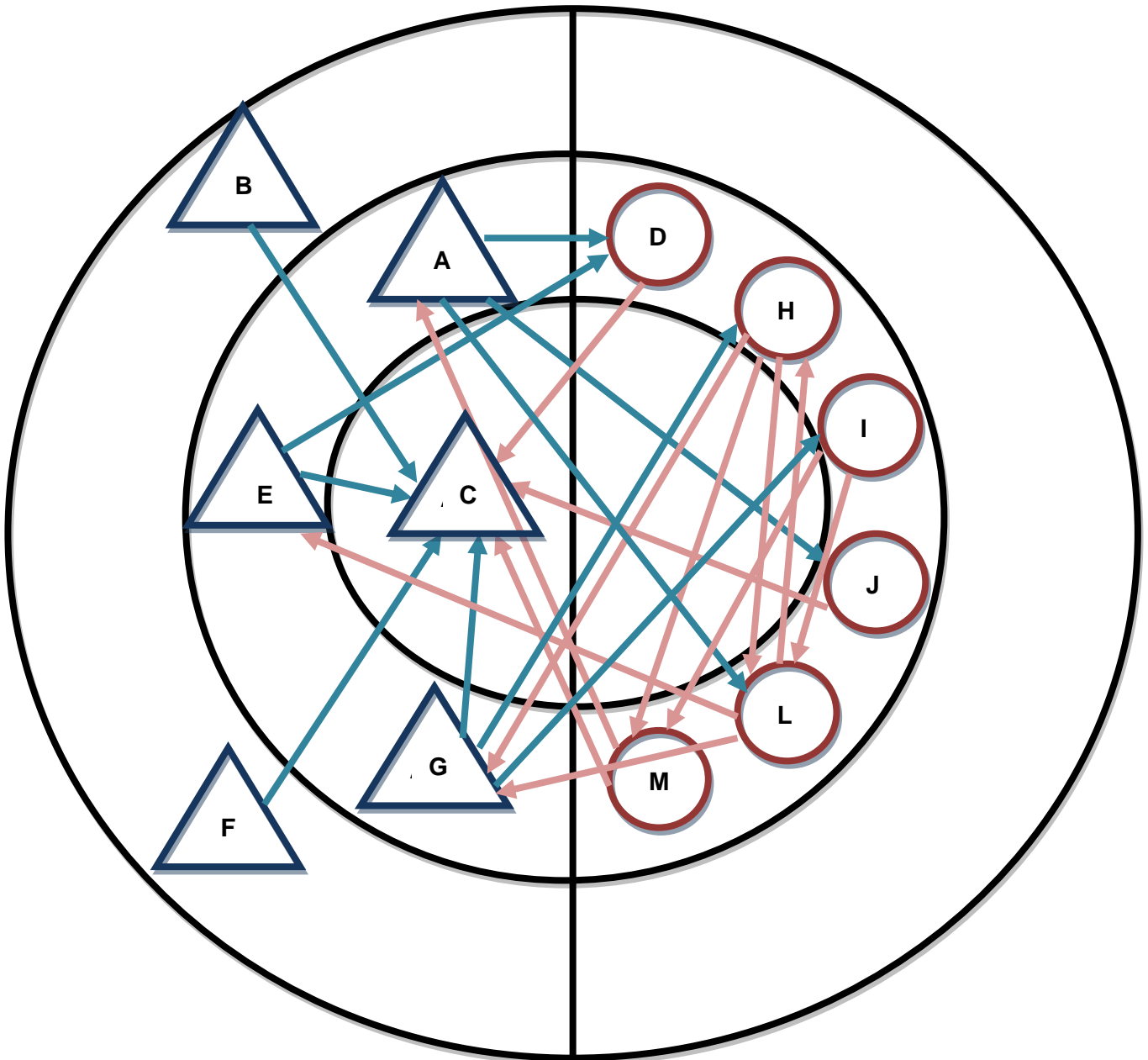
SOCIOGRAMA ALVO

Formação de grupos

REJEIÇÕES

Sexo masculino

Sexo feminino



$$1. P(0.05) \geq 5,51 \rightarrow 6$$

$$2. 0,43 < P(0.05) < 5,51 \rightarrow 1 - 6$$

$$3. P(0.05) \leq 0,43 \rightarrow 0$$

Apêndice XI

Guião da Entrevista à Professora Titular da Turma no ano lectivo anterior

Temática: Utilizar o computador para estimular e reforçar as competências e aptidões, de um aluno com NEE, na aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Objectivos Gerais:

- Recolher informação para caracterizar a turma e o aluno **E**;
- Recolher informações para caracterizar o trabalho desenvolvido pela escola e pela professora titular da turma no ano lectivo anterior, na intervenção das crianças com dificuldades de aprendizagem;
- Recolher informações para caracterizar a relacionamento e a participação dos pais do aluno **E** com a escola;
- Recolher dados de opinião acerca da inclusão.

Entrevistado: Professora da turma

Data: 9/11/09

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Informar o entrevistado do objectivo da entrevista Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade para a elaboração da entrevista Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas e profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento às reacções de entrevistado e anotá-las Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da turma	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a Turma 	<ul style="list-style-type: none"> Dados pessoais e sócio-escolares Situação actual 	<ul style="list-style-type: none"> Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Perfil do aluno E	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o aluno E 	<ul style="list-style-type: none"> Dados pessoais e sócio-escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação ao aluno E
Bloco E Estratégias Pedagógicas implementadas/a implementar	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento de estratégias pedagógicas implementadas e a implementar pela escola e pela professora titular à turma e ao aluno E 	<ul style="list-style-type: none"> Objectivos a atingir Estratégias implementadas/a implementar Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco F Relação e papel da família do aluno E	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento de informações sobre o envolvimento e a participação da família do aluno E na escola 	<ul style="list-style-type: none"> Relação família/escola Estratégias implementadas/a implementar Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco G Inclusão de alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento da opinião da professora sobre a inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> Opinião Estratégias implementadas/a implementar Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco E Dados complementares sobre a turma e/ou o aluno E	<ul style="list-style-type: none"> Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado 	<ul style="list-style-type: none"> Vivências Constrangimentos Agradecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice XII

Protocolo da Entrevista à Professora Titular da Turma no ano lectivo anterior

Bom dia! Gostaria de agradecer a disponibilidade da colega. Como já a tinha informado, esta entrevista insere-se numa Investigação-Acção, acerca das Dificuldades de Aprendizagem, a realizar no âmbito de uma unidade curricular do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. A sua opinião é muito importante para poder compreender o envolvimento pedagógico e social do aluno **E**, mas também para ajudar a repensar/consolidar estratégias adequadas ao sucesso educativo destas crianças.

Valorizo desde já o seu contributo e garanto-lhe a confidencialidade da fonte, anonimato das respostas e do discurso produzido.

Se não houver nenhum inconveniente, para si, gostaria de poder gravar esta entrevista.

A entrevista foi realizada no dia 9 de Novembro de 2009, às 9 h da manhã. A entrevistada foi a Professora Titular da Turma no ano lectivo anterior.

1. E – Quantos anos tem de serviço?

P – Tenho 14 anos de serviço.

2. E – E nesta escola?

P – Nesta escola estou há 6 anos.

3. E – Quantos alunos tinha a sua turma o ano passado?

P – Era um grupo grande. Eram 21 alunos.

4. E – Houve reprovações?

P – Sim, houve 3 reprovações. Passaram 12 para o 5º Ano e os restantes continuaram na mesma turma porque estavam matriculados no 3ºano e passaram para o 4ºano.

5. E – Como é que caracteriza o grupo relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?

P – Só 2/3 casos dos 21 alunos é que não tinham problemas familiares e só esses alunos é que sobressaíam na turma. Foi sempre um grupo com muitas dificuldades e não podia exigir muito deles. Havia dias que alguns deles choravam na sala de aula e eu chorava também por os ver assim.

6. E – Como se manifestavam as dificuldades das crianças com dificuldades de aprendizagem?

P – A todos os níveis. Era um grupo com poucas vivências, não saiam ao fim de semana, nem tão pouco iam às compras com os pais.

7. E – E em relação ao E?

P – Sempre teve muitas dificuldades. Só fazia progressos quando tinha o estímulo/apoio do pai em casa.

8. E – Como é que caracteriza o E em termos de competências cognitivas?

P – Tanto em termos cognitivos como emocionais é um reflexo da família que tem. A mãe não o acompanhava e o pai só às vezes.

9. E – Como é que ele mascarava as suas fragilidades? O que ele fazia para as contornar?

P – Era uma criança instável e tinha mudanças comportamentais. A maioria das vezes revoltava-se e tornava-se violento, batia nos colegas.

10. E – Sabendo o E que tem dificuldades na leitura e na escrita, e de tudo o que já foi dito por si, como é que ele lidava com isso?

P – Sentia-se frustrado, abandonava o trabalho e muitas vezes não o concluía ou então nem o iniciava. Dizia que não sabia, que não fazia ou então que não queria fazer. Tudo isso só para ter apoio e uma orientação constante.

11. E – Era um aluno assíduo?

P – Sim, mesmo doente nunca faltava.

12. E – Como era a relação com os pares?

P – Muito conflituosa. Provocava as situações.

13. E – E com os adultos?

P – Era mal educado, teimoso e por vezes agressivo. Tive muitas dificuldades em chegar a ele.

14. E – Onde é que ele se sentava na sala de aula?

P – Inicialmente cada um escolheu o seu lugar e tinham o lugar marcado. Ao longo do ano tive de mudar alguns de lugar. O E como era muito conflituoso e precisava constantemente de apoio e orientação se não não trabalhava, tinha de me sentar ao pé da mesa dele.

15. E – Relativamente às aprendizagens e ao modelo educativo, considera que a escola tem dado uma resposta adequada à problemática das dificuldades de aprendizagem?

P – Sim, tinha diversos recursos. A turma tinha um projecto “Eu, tu e os outros” desenvolvido pela Cáritas e era um projecto específico para este grupo, tendo em conta as suas problemáticas.

16. E – Em relação ao modelo pedagógico, como é que isso se reflectia nos resultados das crianças com dificuldades na leitura e na escrita?

P – Apesar dos estímulos e do apoio prestado na sala de aula por mim e por vezes pela Professora de Apoio Educativo, o ritmo era muito lento e as aprendizagens eram muito poucas.

17. E – A aula era dada para o “todo”?

P – Sim, mas as actividades eram adequadas e diversificadas para cada um dos alunos.

18. E – Dava-lhes tempo adicional para realizar as actividades?

P – Sim, tinha que ter sempre em conta as suas dificuldades.

19. E – O E tinha Apoio Educativo? Dentro ou fora da sala de aula?

P – Sim, só na sala de aula. Mas levou muito tempo a aceitar esse apoio.

20. E – Só na escola?

P – Sim. Os pais não se mostravam disponíveis nem interessados.

21. E – O E frequentava as Actividades Extra Curriculares?

P – Sim e precisava bastante.

22. E – Tendo em conta que foi professora do **E** o ano passado, quais são as estratégias que considera serem as mais adequadas para o sucesso deste aluno?

P – Muito apoio, tanto de um Psicólogo como da Professora do Apoio Educativo. Devia ter uma pessoa o tempo inteiro só para o ajudar a ele. Para além disso, precisa de reforços positivos o tempo todo.

23. E – Que estratégias é que a escola adoptou para ajudar o **E** a ultrapassar as dificuldades nas áreas da leitura e da escrita?

P – Encaminhei-o para a Educação Especial e para além de começar a ter Apoio Pedagógico Personalizado pela Professora de Educação Especial, passou a ser acompanhado pelo Psicólogo.

24. E – Para além das estratégias educativas na escola, o **E** tinha outro tipo de apoio fora?

P – Não, tal como mencionei anteriormente, os pais não se mostravam disponíveis nem interessados.

25. E – Como era a relação do **E** com a família?

P – Ele só falava na mãe para contar o que presenciava em casa, já o pai era um ídolo para ele mesmo quando maltratava a mãe.

26. E – Os pais envolviam-se na vida escolar do aluno?

P – Muito pouco, eram pais ausentes e nunca se deslocavam à escola por iniciativa própria.

27. E – Qual a sua opinião sobre a inclusão?

P – É necessária e obrigatória, mas depende do tipo de casos que há para se integrar na escola porque de certa forma é uma violência para todos, escola, colegas e professores.

E – É tudo! Muito obrigado!

Apêndice XIII

Grelha de análises de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil do entrevistado	Experiência profissional	“tenho 14 anos de serviço” “nesta escola estou há 6 anos”	1 1	2	28
Caracterização da turma	Dados pessoais e sócio-escolares	“grupo grande/ 21 alunos” “só 2/3 casos... é que não tinham problemas familiares e... sobressaíam na turma” “grupo com muitas dificuldades e não podia exigir muito deles” “grupo com poucas vivências, não saíam ao fim de semana”	1 1 1 1	4	
	Situação actual	“houve 3 reprovações” “passaram 12 para o 5º Ano e os restantes continuaram na mesma turma porque estavam matriculados no 3ºano e passaram para o 4ºano”	1 1	2	
Caracterização do aluno E	Dados pessoais e sócio-escolares	“sempre teve muitas dificuldade. Só fazia progressos quando tinha o estímulo/apoio do pai em casa é um reflexo da família que tem” “criança instável e tinha mudanças comportamentais... revoltava-se e tornava-se violento, batia nos colegas” “sentia-se frustrado, abandonava o trabalho e muitas vezes não o concluíva ou então nem o iniciava” “mesmo doente não faltava” “muito conflituosa. Provocava as situações” “era mal educado, teimoso e por vezes agressivo” “ só falava na mãe para contar o que presenciava em casa, já o pai era um ídolo para ele mesmo quando maltratava a mãe”	1 1 1 1 1 1 1	7	
Estratégias pedagógicas	Estratégias a implementar/a implementar pela escola e pela professora titular à turma	“tive de mudar alguns de lugar” “a turma tinha um projecto “Eu, tu e os outros” desenvolvido pela Cáritas e era um projecto específico para o grupo” “apoio prestado na sala de aula por mim e por vezes pela professora de apoio educativo” “actividades adequadas e diversificadas para cada um dos alunos” “tinha de ter sempre em conta as suas dificuldades”	1 1 1 1 1	5	
		“tinha de me sentar ao pé da mesa dele.” “(frequente AEC) precisa bastante” “muito apoio, tanto de um psicólogo como da professora do apoio educativo... precisa de reforços positivos o tempo todo” “encaminhei-o para a Educação Especial... começou a ter apoio pedagógico personalizado pela professora de educação especial, passou a ser acompanhado pelo psicólogo”	1 1 1 1	4	
	Relação e papel da família do aluno E	“a mãe não o acompanhava e o pai só às vezes” “os pais não se demonstravam disponíveis nem interessados” “eram pais ausentes e nunca se deslocavam à escola por iniciativa própria”	1 1 1	3	
		“é necessária e obrigatória, mas depende do tipo de casos que há para se integrar na escola porque de certa forma é uma violência para todos”	1	1	
Inclusão de alunos com NEE	Opinião da professora sobre inclusão				

